L'ÉVALUATION DANS L'ACTION SOCIALE. AUTONOMIES ET SOLIDARITÉS

Ricardo Zúñiga,
École de service social, Université de Montréal

Janvier 2007

TABLE DE MATIÈRES

PRÉSENTATION

L'évaluation est un champ d'activité intellectuelle qui n'est ni homogène ni bien délimité. Les processus évaluatifs sont trop insérés dans les enjeux d'orientation et de gestion de l'action pour qu'ils puissent se détacher et rester externes aux enjeux qui les génèrent.

Dans un résumé synoptique, l'évaluation est regardée non pas comme une unité, mais comme la compénétration de cinq points de vue, cinq regards sur les changements attribuables aux interventions sociales (voir schéma) :

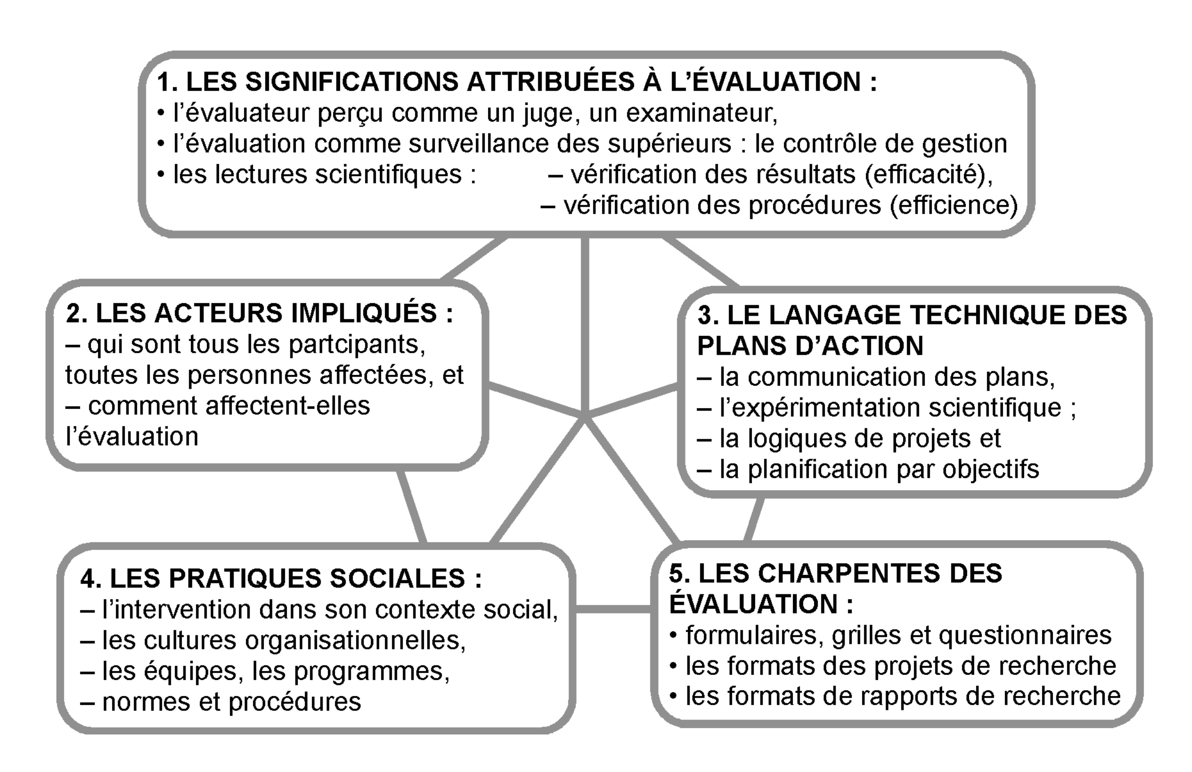


Fig. 01 Les regards sur l'évaluation

Dans les brèves années de son existence formelle comme champ identifiable dans les sciences sociales, l'évaluation a assumé différentes tâches. Elle a apporté des données pour une meilleure connaissance des activités, a aidé à vérifier des processus de production, à conseiller les gestionnaires et les preneurs de décisions, à créer un dialogue entre les différents participants à une action. La perspective de ce travail souligne l'évaluation de l'action *sociale*, et d'une évaluation qui souligne les défis qu'elle représente pour tous les *acteurs* concernés. La dynamique de toute intervention sociale est celle de chercher un changement réel, vérifiable. Les variables pertinentes sont toutes celles qui démontrent un pouvoir d'infléchir les résultats d'un projet, et elles ne peuvent pas ne pas inclure tous les acteurs qui ont un pouvoir officiel ou pas, avoué ou pas, valorisé ou pas.Si l'évaluation ne se limite pas à vérifier des performances et des productions, le regard sur les acteurs doit souligner leur marge de manœuvre, leur ***autonomie***, et les rapports sociaux dont ils tiendront compte pour guider leurs propres actions

et celles des autres : les ***solidarités*** en jeu.

Théorie ou pratique, recherche ou gestion ? L'évaluation se rallie habituellement à la charpente scientifique des sciences sociales et de la gestion. Elle se donne des procédures qui suivent les logiques de résolution des problèmes, des études de cas, de vérification des hypothèses. Si la logique dominante des sciences est une qui cherche l'abstraction du contexte, celle de l'évaluation est plutôt celle de l'étude de cas, d'une évaluation d'une activité, d'un programme, qui ne prétend pas tirer des conclusions au-delà de la base d'étude. Le cas n'est pas pris comme départ pour une extrapolation, pour une généralisation. L'évaluation reste, ainsi, comme un champ dans lequel les expériences ne visent pas une universalisation à outrance.

Évaluation externe ou interne ? Une fois qu'on établit la distinction entre l'évaluation et le contrôle dans la gestion, l'évaluation exige que sa face ***externe*** — rendements, résultats empiriques — soit accompagnée d'une compréhension de sa face ***interne***, celle des personnes et acteurs sociaux impliqués dans leur production : les praticiens, les professionnels. Comme champ des jugements de valeurs, l'évaluation ne peut qu'insister sur la pleine participation des acteurs aux actions, avec une compréhension adéquate des buts visés, des résultats recherchés, des procédures par lesquelles on compte les atteindre — et des changements qui sont attribuables à l'action réalisée. Elle implique, en conséquence, la formation des acteurs au développement de leurs compétences évaluatives, pour que l'action trouve dans les acteurs directs une première ligne de conscience critique, réaliste, pratique. On agit pour faire des choses, pour changer les choses et les personnes : l'évaluation pose des questions sur la démarche et les résultats de ce travail : est-ce qu'on a réussi, est-ce qu'on être en train de réussir, est-ce qu'on s'enligne vers une réussite probable ? La réponse affirmative doit alimenter l'action de tous ceux qui interviennent — concepteurs, gestionnaires, chefs de projet, exécutants, personnel de support, clientèle, public...

Réflexion critique ou manuel pratique ? Le processus évaluatif ne peut que toucher toutes les thématiques de la conscience de l'action collective, de son orientation et de ses impacts. Les attentes des publics iront des intérêts dans le bien fondé des actions collectives aux demandes des outils qu'ils puissent appliquer avec une pleine confiance de leur efficacité. Philosophie de l'action ou recettes procédurales ? Nous espérons montrer au long du texte comment les deux termes ne forcent pas un choix, mais une prise de conscience d'un processus, qui exige d'être compris dans son unité complexe d'un regard qui génère une conscience critique, une recherche des états alternatifs et, aussi, une action qui doit répondre non pas seulement de ses bonnes intentions, mais de sa capacité réelle de transformer la situation qu'elle évaluait comme objet de changement.

L'évaluation est une communication entre deux moments de l'action — le moment de l'effort productif et le moment de la réflexion critique ; elle est aussi la communication entre les divers ***acteurs*** participants : des observateurs aux impliqués, des exécutants au concepteurs. Comme communication entre des acteurs souvent très différents, le défi premier à surmonter est celui d'établir une communication assez claire pour permettre un travail collectif sans conflits et sans incompréhensions, qui produit ***les plans*** de l'action collective. Ce travail crée les espaces des ***pratiques sociales***, qui spécifient l'adéquation de l'évaluation à des situations sociales assez différentes. Les pratiques sociales produisent les protocoles consensuels de l'évaluation, qui

sont ses ***structures***. Et, sous-jacente à ces relations, l'évaluation met en relief les ***sens collectifs***, qui expriment les conceptions du social et de l'action sociale.

1. LES SIGNIFICATION ATTRIBUÉES À L'ÉVALUATION

Si l'évaluation apparaît comme un champ spécialisé dans les sciences de l'intervention — médecine et santé, administration et affaires, sciences sociales appliquées et gestion sociale — elle est loin de prendre de prendre une place vide, elle est loin d'être une perspective novatrice sans histoire.

L'évaluation réfère à des jugements de valeur, habituellement éthiques, et ses racines humaines et culturelles sont longues. Toute la *socialisation primaire familiale* est trempée des attentes évaluatives des parents, des professeurs et des autorités religieuses. Elle est orientée et balisée par les jugements de valeur de figures d'autorité, qui conçoivent leur devoir comme assurer que les jeunes à charge soient « formés » — et cette forme commence comme un encadrement imposé, avec une espérance que les habitudes fassent des comportements adéquats et des principes des orientations assumées par les jeunes. La socialisation est, ainsi, un processus destiné à faire progresser le jeune d'une acceptation respectueuse de « l'évaluateur externe » vers une incorporation de ses critères et normes, à qu'il devienne son propre « évaluateur interne ». La *socialisation secondaire de l'éducation* s'organise sur les mêmes principes. Malheureusement, c'est trop souvent que l'étudiant se voit évalué selon des critères qui lui échappent. Ce qu'il comprend très bien, c'es que l'évaluation s'exprime dans une note, et que celle-ci repose sur sa capacité de décoder ce que le professeur « veut » et ttend de lui.

Le monde adulte incorpore une dimension additionnelle, qui est celle du *travail*. Dans les sociétés modernes, ce travail est rarement artisanal et individuel. Il prend la forme de une coopération dans la production, dans une équipe de travail qui est, elle aussi, un environnement externe qui cherche à incorporer le travailleur à une logique d'activité vers un but, qui est la production, dans un collectif organisé hiérarchiquement à cet effet. Le travailleur est sélectionné et évalué par son supérieur hiérarchique en termes de sa productivité.

Le monde professionnel, enfin, incorpore des éléments des mondes précédents. Dans la structuration de l'évaluation comme un champ de réflexion et d'intervention dominent le jugement sur l'avancement vers un *produit* (défini comme vérification d'une hypothèse ou comme l'atteinte des objectifs pré-établis) ou un *changement visé*. Cette tâche est attribuée à un évaluateur externe, garant d'une « objectivité » et support de l'organisation du travail telle qu'établie.

Mondes différentes, images superposées... L'action sociale confronte un double défi. Elle vise à réaliser un changement social — mais non pas n'importe quel changement social. ***Décider quel changement est souhaitable*** et trouver, aussi, ***la façon la plus efficace et la plus efficiente de le réaliser*** est une source fréquente de tension entre les personnes impliquées dans l'action directe, entre ceux qui conçoivent et planifient l'action et ceux qui la mettent en place, qui l'actualisent. ***« Faire quoi, et pourquoi ? »*** et ***« Comment faire ? »*** ne sont pas nécessairement des bons voisins. Les gardiens de la première question exigent clarté et cohérence ; ceux de la deuxième veulent des guides pratiques, des instruments pour leur agir. Et l'évaluation est censée répondre à ces attentes.

1.1 QU'EST QU'ON ÉVALUE ?

La place de l'évaluation dans l'action sociale n'est déjà plus à discuter : elle est devenue un outil indispensable pour la direction politique et administrative, de même que pour les intervenants et participants aux actions collectives qui aspirent à une reconnaissance publique. Son développement a eu lieu dans un contexte politique et administratif qui voulait assurer la bonne gestion, l'imputabilité et la transparence des investissements publics. Pour ce faire, le champ s'est développé surtout dans l'*évaluation des programmes*, de sorte qu'on a eu tendance à considérer celle-ci comme le modèle fondamental de l'évaluation. De surcroît, les situations économiques difficiles et les différents modèles sociaux de libre marché ont favorisé une version économique de l'évaluation, comme si sa nature même était de se pencher sur le rapport entre les investissements (coûts) et les bénéfices (résultats), au détriment des autres aspects de la réalité sociale moins facilement quantifiables en termes monétaires. L'évaluation représente aussi un bilan des acquis et des apprentissages qui ont eu lieu en cours de route, un constat et une compréhension d'une action dans ses résultats et aussi dans son déroulement progressif. Elle se doit de revendiquer cet espace dans l'action sociale, qui est beaucoup qu'un exercice technique de comparer objectifs et résultats, investissements et produits.

Scriven (1991) a remarqué que l'utilisation des évaluations formelles a une histoire beaucoup plus longue et une diffusion beaucoup plus large que celle de l'évaluation des programmes. Il rappelle qu'il y a au moins six formes d'évaluation formelle assez différentes, chacune avec sa tradition de longue date :

a) L'évaluation des **programmes**. L'action sociale orientée a concentré ses efforts sur les mesures de cohérence et de productivité des programmes d'action et, en le faisant, elle s'est identifiée aux responsables de l'action : ses administrateurs. Cette orientation est le centre des préoccupations des responsables des services et d'organismes, habituellement confrontés à une demande des pouvoirs politiques de justifier les résultats des investissements.

b) L'évaluation des **produits** et des **services** se fait de façon prioritaire du point de vue du consommateur (utilisateur, client). Le mouvement de protection des consommateurs et ses publications sur l'évaluation des produits est sa forme la plus connue.

c) L'évaluation des **pratiques d'intervention** : les activités professionnelles d'intervention ont une longue histoire de cueillette systématique d'information sur leurs clientèles et sur leurs actions professionnelles — le dossier, la fiche médicale, les histoires sociales —, ainsi que de partage et d'évaluation des résultats — réunions cliniques, conférences d'équipe, et la supervision dans la formation pratique, comme c'est le cas des stages, des internats et des résidences.

d) L'évaluation du **personnel** : indépendamment des programmes, l'évaluation des individus occupe une large place dans l'histoire de l'évaluation. Tests d'admission et de qualification, évaluation des étudiants et sélection du personnel sont des champs centrés sur la contribution d'un individu à l'organisation qui l'emploie ou qui le prend en charge.

e) L'évaluation de la **performance** : tout adepte des sports et des spectacles télévisés est un expert dans l'utilisation des indicateurs quantitatifs de performance pour l'évaluation et la prédiction — les scores, les buts, les pourcentages de réussite —, ainsi que dans l'utilisation

des indicateurs qualitatifs — les jurys dans les sports, dans les concours littéraires et musicaux, dans les concours de beauté féminine et avec des échelles qui essaient de quantifier des qualités.

f) L'évaluation des **politiques**, plus globale que celle des programmes, s'attaque à une comparaison des programmes d'action sociale, et le fait en insistant sur les définitions sous-jacentes des problèmes qu'elles confrontent et en les comparant avec les autres choix possibles.

g) L'évaluation des **projets** (plans de développement, propositions novatrices, demandes de subventions, accréditations...) suit de très près l'évaluation des programmes. Elle témoigne de la logique de la prédiction des résultats et des garanties de contrôle du processus qui les domine. Un projet est jugé en termes de probabilité d'atteindre les résultats visés, et cette probabilité est jugée, à son tour, à partir des éléments prédictifs (clarté du projet, connaissance de l'expérience scientifique accumulée, réalisme des prévisions, compétence des responsables, expérience précédente). Dans un sens apparemment paradoxale, l'évaluation des projets porte un jugement sur les résultats probables d'une action qui n'a pas encore eu lieu.

Si l'« évaluation » est devenue un objet de préoccupation sociale, elle est depuis toujours une dimension incontournable de l'action sociale. Elle ne fait qu'organiser la réflexion sur une dimension incontournable de l'action, qui est la conscience du déroulement d'une action et des résultats qu'on peut lui attribuer. Trois considérations en découlent.

Premièrement, ***il y a évaluation chaque fois qu'il y a une action réfléchie, impliquant un effort concerté et d'une durée appréciable vers un changement voulu et visé.*** Peut-être n'est-elle pas présentée formellement comme « une évaluation », mais elle traverse les conversations informelles, les réunions d'équipe et les bilans. Il y a une évaluation chaque fois qu'on demande : Comment ça va ? Est-ce que ça marche ?

Deuxièmement, ***le mot « évaluation » prête à confusion quand elle est utilisée pour nommer les opérations de contrôle et de vérification.*** Les contrôles, les vérifications et les redditions de comptes font partie de la responsabilité des acteurs, de l'imputabilité des actions et des fonctions de tous ceux qui sont tenus responsables d'une activité, de son déroulement et de l'utilisation des ressources pour la mener à terme. Mais tout contrôle n'est pas nécessairement une évaluation. L'évaluation implique deux éléments additionnels : ***porter un jugement*** (trop chaud, trop cher, inefficace) ***et transmettre une « recommandation larvée »***, une action correctrice : refroidir le trop chaud, ne pas acheter le trop cher, chercher une efficacité ailleurs.

Troisièmement, ***dans l'évaluation, comme dans le champ de la recherche scientifique, la stratégie privilégiée pour mieux comprendre un changement et pour vérifier l'effet d'une action est la comparaison.*** Il s'agit de constater les changements entre des situations différentes mais comparables : celle d'un moment préalable à l'intervention et celle d'un moment ultérieur, ou celle du groupe ciblé avec celle d'un autre groupe pris comme témoin.

Ces trois considérations montrent bien qu'une discussion sur l'évaluation ne peut pas couvrir tout le champ qu'elle pourrait revendiquer. La question exige une délimitation. Pour ce travail, le centre d'intérêt est ***« l'évaluation dans l'action ».*** C'est l'évaluation qui est ancrée dans ***l'action sociale sur le social,*** sur l'activité qui vise des transformations dans les relations

sociales et dans les rapports sociaux en agissant directement sur eux. Les personnes placées au centre du processus sont celles qui ont à réaliser l'action directe.

Pourquoi l'évaluation *dans* l'action ? L'évaluation est, surtout et avant tout une composante de ***la capacité des acteurs de mener à terme une action et de l'améliorer, de produire un changement qui respecte tant l'orientation qu'on veut donner à une situation que l'efficience avec laquelle on réussit à la changer.*** L'évaluation est ainsi une expression de la capacité des acteurs ***d'apprendre dans l'action,*** de transformer l'évaluation et la compréhension des actions réalisées en ***expérience*** pouvant servir à mieux orienter des actions futures. ***Elle vise la formation d'acteurs compétents pour analyser leur action, pour en rendre compte, pour l'expliquer et la justifier*****.**

Les débats de société sur les actions collectives ne peuvent pas être considérés comme extérieurs à l'évaluation. Dans une évaluation, il y a des évaluateurs et des participants, mais il y a, aussi, des responsables administratifs, des preneurs des décisions, des bailleurs de fonds et des représentants des personnes impliquées ou affectées. Tous ont des appartenances qui enracinent leurs points de vue, leurs interprétations de leurs actions, leurs évaluations des conséquences de toute évaluation qui est destinée, après tout, à avoir des répercussions, à produire des changements. ***L'évaluation est la réflexion critique qui accompagne l'action*** — la réflexion critique de ***tous*** les participants, de ***tous ceux qui se sentent concernés*** par l'action. Elle est ***une réflexion critique constructive, fondée sur la connaissance des buts et des objectifs, et aussi des confrontations avec une situation concrète qu'on ne pouvait pas prévoir dans tous ses détails***. L'évaluation est une recherche d'objectivité consensuelle — ancrée dans le dialogue difficile des subjectivités différentes. Celles-ci expriment les intérêts en jeu, qui sont la vitalité d'une évaluation dans ce qu'elle a de réalisme et d'honnêteté, mais qui sont, aussi, les forces de distorsion qui lisent la situation en fonction de leurs désirs.

1.2 LES REGARDS ÉVALUATIFS : SHADISH, ATKINS, SCRIVEN

L'évaluation est structurée par les fonctions qu'on prévoit pour elle dans l'action sociale, et ces fonctions de l'évaluation sont multiples : on peut évaluer pour mieux faire, mieux comprendre, mieux gérer, mieux consommer. Ces fonctions génèrent des stratégies différentes : vérifier la rationalité de l'action et de son plan d'action, produire des informations qui aideront à la prise des décisions, faciliter la communication. Si nous essayons de regarder l'ensemble de ces perspectives, sont-elles vraiment incompatibles ? Les ressemblances semblent plus importantes que les différences :

- l'évaluateur recueille, produit ou facilite ***l'accès à une information*** qu'il juge importante ;
- l'évaluateur se place dans ***une position qui est simultanément externe et interne, de collaborateur et d'examinateur*** par rapport à l'action organisée, à la dynamique de travail, et qui est aussi externe et interne face aux buts du programme et aux valeurs qui sont celles des participants ;
- dans toutes les perspectives, il est guidé par ***le souci de porter un regard nouveau,***

marqué par la rigueur, une validité consensuelle —l'« objectivité » et la « scientificité ». Les définitions de ces vertus varient, mais elles sont toujours présentes dans la rhétorique de l'évaluation et, très souvent, dans les convictions intimes de celui qui l'assure ou qui oriente ou anime cette dimension de la vie d'un groupe de travail.

Les perspectives variées attendaient une lecture plus théorique, basée sur un devis comparatif. La contribution de Shadish, Cook et Leviton (1991), qui a voulu relever ce défi est un reflet de la maturité atteinte par le champ de l'évaluation et une description des défis qu'elle a encore à affronter. Issues des milieux de recherche scientifique et des méthodologies de recherche de type expérimental, les attentes des évaluateurs étaient celles d'un monde régi par un processus purement rationnel de résolution des problèmes, dans lequel les problèmes sont définis avec clarté, des solutions alternatives sont proposées, quelques-unes sont mises à l'épreuve et évaluées pour tirer de cette évaluation une connaissance utile à la prise de décisions. La réalité rencontrée fait de la logique de la résolution des problèmes une parmi d'autres : les rationalités politiques, les sentiments, les inerties institutionnelles et personnelles et des intérêts très concrets lui offrent une compétition acharnée.

> Dans la réalité sociale, les problèmes sont souvent définis de façon vague ; les parties intéressées diffèrent dans leur évaluation de leur importance relative ; les buts et les objectifs des programmes peuvent être contradictoires et leurs effets sont rarement clairs ; l'hétérogénéité structurelle et contextuelle des programmes rend difficile leur utilisation directe dans d'autres sites, et l'autorité pour la prise des décisions est diffuse. (Shadish et al., 1991, p. 444)

La contribution première des auteurs consiste à baser leur étude sur les théories de l'évaluation dans l'élaboration d'une grille, qu'ils appliquent de façon systématique à la description des modèles, avant de faire une interprétation globale des forces et des faiblesses de chacun. Leur grille s'organise sur cinq points :

1° ***La théorie des problèmes et des programmes sociaux*** : ***À quel problème*** veut-on s'attaquer ? Qui le définit comme un problème ? Quelle est l'importance, l'urgence et la priorité qui lui sont accordées ? Comment a-t-on choisi une intervention donnée parmi l'ensemble des actions possibles ? En quoi est-elle si clairement préférable aux autres alternatives ?

2° ***La théorie sur l'utilisation possible et probable des résultats de l'évaluation***. Si le résultat recherché est une amélioration du programme, a-t-on identifié ***qui sont les bénéficiaires*** d'une telle amélioration ? Sont-ils partie prenante dans cette recherche, sont-ils d'accord sur l'importance des améliorations recherchées ? Est-ce que la manière dont ils pourront utiliser les résultats recherchés est claire ? Et si le résultat recherché est la clarification, sait-on qui sont les cibles prévues de cette clarification, en quoi elle leur sera utile, comment les contacter, comment préparer la présentation des résultats pour maximiser leur impact ?

3° ***La théorie sous-jacente des valeurs*** : ***Qu'est-ce qui fait que les résultats d'un programme seront considérés comme bons ?*** Selon quels critères ? Quels biens sont ainsi promus et quels maux ainsi évités ? Y a-t-il des coûts indirects reliés aux bénéfices recherchés ? Est-ce que ces jugements de valeur pourront être intégrés et synthétisées — et ce selon quelle intégration, quelle pondération ? Est-ce que ce sont les mêmes valeurs qui seront utilisées par les différents acteurs affectés par l'évaluation ?

4° ***La théorie de la connaissance*** : quels critères permettront de juger de ***la validité*** des résultats ? Quels seront les critères d'évaluation de la qualité des résultats qui seront utilisés par les différents usagers et bénéficiaires de l'évaluation ? Sur quoi porteront les résultats recherchés : les causes, les possibilités de généralisation et de mise en œuvre, les coûts, la clientèle ou autres ? Sera-t-il possible de produire le type

de résultats voulus, avec le temps et les ressources disponibles ? Quels critères pourront aider à évaluer la rationalité de l'évaluation proposée ?

5° ***La théorie de la pratique quotidienne de l'évaluation** : **pourquoi évalue-t-on ?*** L'évaluation doit servir à quoi : À mesurer les effets des programmes ? À améliorer le programme ? À fournir de l'information utile ? À expliquer l'intervention ? Quelles questions poser et quelles méthodes utiliser ? Dans cette dimension théorique, les auteurs soulignent trois options : la recherche de ce qui produit les changements voulus, la recherche de la compréhension de la multitude des facteurs en jeu, pour mieux transférer les apprentissages à d'autres contextes, et l'évaluation au service des usagers, pour leur fournir les moyens de comprendre et de décider selon leurs intérêts.

Les efforts pour faire de l'histoire de l'évaluation une progression linéaire et progressive ont été modifiés par une vision plus réaliste, qui reconnaît qu'elle permet la coexistence des vues qui sont davantage des options parallèles que des ajouts successifs à une même ligne de pensée. Le schéma d'Alkin est le meilleur exemple.

Pour l'auteur, l'évaluation actuelle est un arbre avec un tronc commun est trois branches. Le tronc commun contient déjà deux orientations : l'une cherche la transparence des actions et de leurs effets réels, l'autre est plus centrée sur l'investigation, la recherche de compréhension. Les trois branches soulignent

– le support à la gestion – et aux gestionnaires (l'évaluation coût – bénéfices, l'évaluation par comparaison des objectifs annoncées avec les résultats atteints] ;

– la recherche d'un ordre, apporté par les méthodes de recherche, pour une description systématique et une vérification des hypothèses ;

– une contribution à mieux comprendre le bien-fondé de l'action du point de vue de tous les participant — tout en soulignant l'importance centrale du « client », du « consommateur »

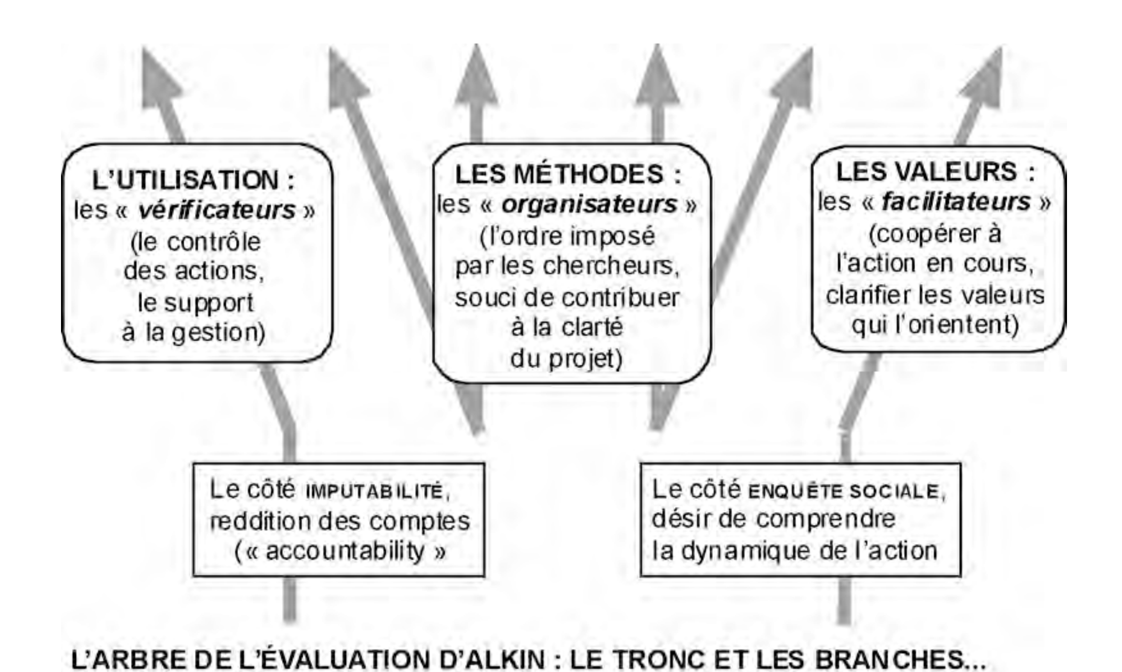


Fig. 1.2 L'évaluation : l'arbre et les branches

1.3 L'ÉVALUATION COMME CHAMP SCIENTIFIQUE

L'évaluation formelle a cherché sa légitimation dans son caractère « scientifique ». La science représente-t-elle une forme spécifique de connaissance ? Les réponses ne sont pas toutes affirmatives. La science est en elle-même objet légitime d'analyse critique. Et c'est cette analyse qui remet en question l'affirmation trop facile que la science est tout simplement le produit automatique de l'application de la méthode scientifique.

> […] pour les pragmatistes *il s'agit d'abandonner l'idée que les êtres humains sont responsables envers un pouvoir non humain*. Nous aspirons à une culture où les questions concernant « l'objectivité des valeurs » ou « la rationalité de la science » — paraîtraient également inintelligibles. Les pragmatistes voudraient remplacer le désir d'être en contact avec une réalité qui soit davantage que la communauté à laquelle nous nous identifions — par celui de la solidarité avec cette communauté. Ils pensent *que l'habitude de compter sur la persuasion plutôt que sur la force, sur le respect des opinions de leurs confrères, la curiosité et la passion pour les données et les idées nouvelles, sont les seules vertus que possèdent les hommes de science. Ils ne pensent pas qu'existe une vertu intellectuelle, baptisée « rationalité », supérieure à ces qualités morales [...]* (Rorty, 1990, p. 62).

1.3.1 Une lecture des options épistémologiques

Nous pourrions essayer une approximation aux contenus de l'image de la science en soulignant une tension qui parcourt et son histoires et les débats contemporains. Il s'agit de situer la connaissance par rapport à l'acteur connaissant, pour avoir ainsi une intuition sur *l'évaluation comme une façon de connaître au service de l'action concrète* (voir Fig. 1.3.1 ci-dessous).

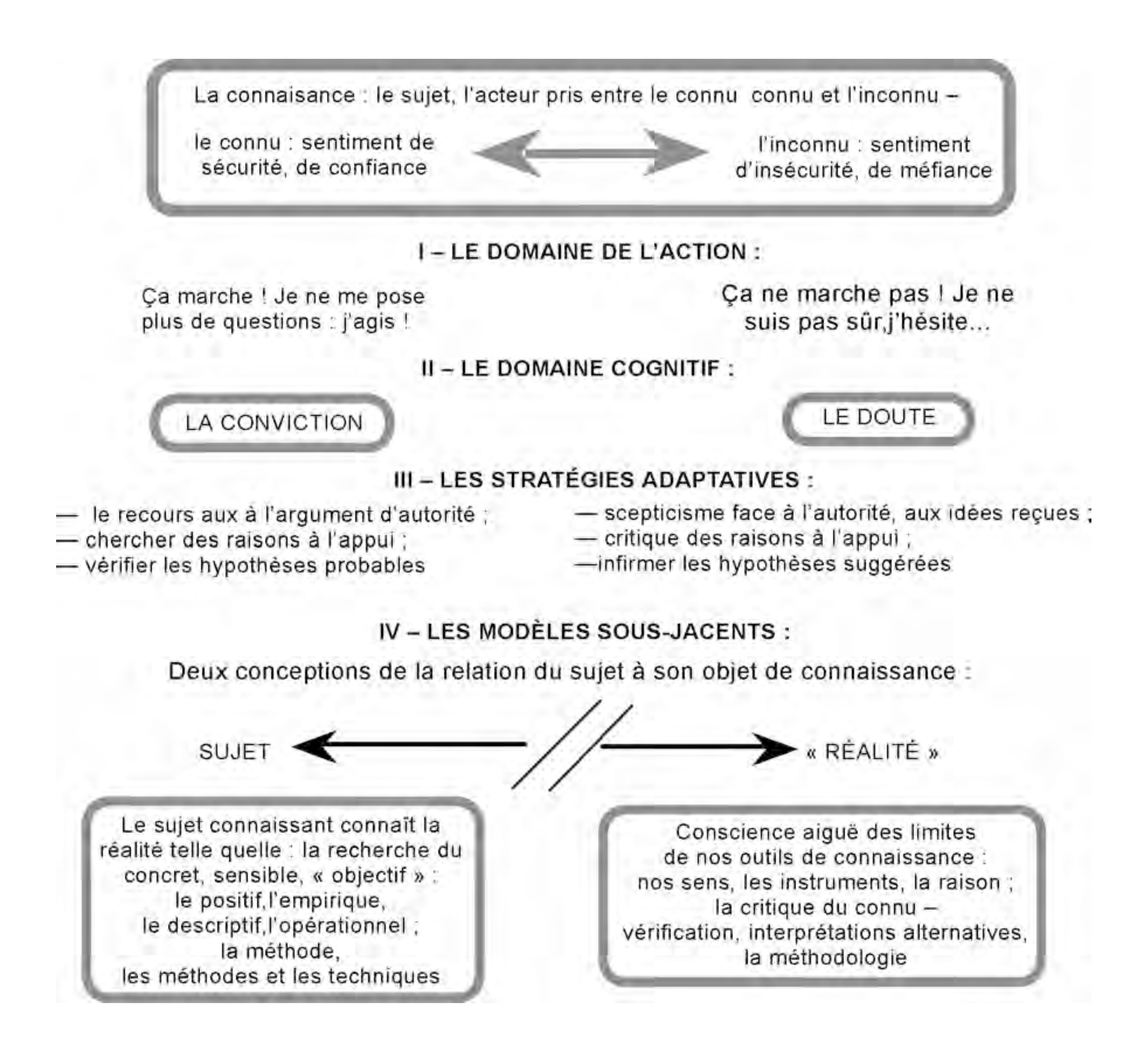


Fig. 1.3.1 Conviction et doute dans les regards évaluatifs

Si le problème de la connaissance est celui d'un acteur pris entre le connu et l'inconnu, ce problème est inséparable des sentiments qu'éprouve une personne qui se rend compte qu'il lui manque l'information nécessaire pour décider et pour agir. Le connu, le familier, l'acquis engendrent un sentiment de sécurité, d'avoir l'information pour agir sans danger et avec profit. La connaissance insuffisante, quant à elle, est une conscience du danger d'agir dans l'inconnu, de marcher dans la noirceur. Ces rapports entre connaissance et action peuvent se faire sentir dans quatre domaines : ceux de l'action, du cognitif, des stratégies de connaissance et des modèles théoriques sous-jacents, des théories de ce qu'est la connaissance, de ce qu'on connaît, ce que connaître veut dire : le champ de l'épistémologie.

Ce détour épistémologique est inéluctable. Si l'évaluation fait l'option de souligne les certitudes, elle s'attendra à que les résultats de l'action reflètent fidèles les objectifs pré-établis : que l'action suive l'idée. Si, par contre, elle reconnaît les impondérables dans l'action concrète qu'elle évalue, elle sera moins tentée de juger les résultats seulement à partir des visées, et plus attentive à suivre et comprendre ce qui c'est passé, aux imprévus qui on dû être

confrontés, à comprendre les résultats de l'action dans son contexte.

Le schéma présente une vision d'ensemble de la tension avec laquelle une évaluation doit composer.

1. Dans le domaine de l'action, connaître est aussi sentir que l'action peut procéder sans hésitation, qu'on avance sur un territoire connu. Si je connais le chemin, si la situation m'est familière, je peux agir selon mon expérience, selon mon savoir-faire, même sans trop y réfléchir. Si par contre je me sens dans l'inconnu, le peu familier, devant l'imprévu, mon mouvement hésite, je ralentis, j'arrête. Je consulte la carte routière, je cherche à m'orienter, je demande des informations. Si je ne les obtiens pas, si elles contredisent mes attentes, mon mouvement, mon action est brisée : je dois réviser non seulement ma situation, mais aussi le bien-fondé de mon plan.

2. Dans le domaine cognitif, on peut parler de deux états différents : la *conviction* et le *doute.* Dans la conviction, l'action s'appuie sur une base de connaissances qui semble suffisante, qui ne soulève pas de doutes ou de questions qui puissent limiter l'action. Dans le doute, l'évidence d'agir avec une connaissance incomplète, inadéquate ou même absente, fait que l'action devient hésitante, tâtonnante, exploratoire ; il n'y a plus de confiance dans la démarche ni dans le plan qui la guidait.

3. De la conviction et du doute découlent des **stratégies adaptatives** différentes, qui reflètent leurs préoccupations respectives.

Dans la conviction, l'assurance de l'acteur s'enracine dans trois stratégies d'« ancrage » de l'action dans la connaissance :

a) j'affirme la *légitimité* de ma conviction en me référant à un *argument d'autorité.* L'action se fonde sur la garantie reçue par des sources de prestige social reconnu : les autorités religieuses, politiques ou scientifiques, qui sont invoquées à l'appui, comme témoins experts ;

b) j'affirme que mon action est justifiée, et j'apporte *des raisons à l'appui.* Ces raisons n'invoquent pas une autorité extérieure : elles se présentent comme des acquis de connaissance indiscutables. Mon action est ainsi la plus raisonnable, celle qui tient le mieux compte des faits connus ;

c) je *vérifie* des hypothèses, je cherche dans l'action elle-même les éléments pour faire avancer la connaissance acquise au-delà de son stade actuel.

La conviction mène à l'affirmation, à l'action, même à la production de nouvelles connaissances à partir du déjà connu. Le doute est le mécanisme compensatoire : il agit comme sonnette d'alarme qui signale les limites de la connaissance qui pourront affecter l'action. Sa contribution est celle de stratégies de « freinage » : j'hésite à agir, parce que je trouve des indices que ma connaissance ne correspond pas tout à fait à l'action que je veux mener. Ses stratégies opposées à celles de la conviction :

a) le *scepticisme* face à l'autorité, qui n'apparaît pas comme compétente, fiable. Une affirmation religieuse sur des problèmes de technologie médicale, une affirmation de politicien sur l'évolution de l'économie requièrent une confiance dans l'autorité que l'incroyant et l'opposant n'ont pas ;

b) la *critique* des raisons offertes. L'action collective se situe habituellement dans le

carrefour des raisons en litige. Il est toujours difficile de séparer les raisons de ceux qui les offrent, mais une bonne partie des prises de décisions collectives ont lieu sur la place publique, où les arguments pour et contre définissent la crédibilité de la procédure et permettent d'évaluer le bien-fondé de la décision prise ;

c) enfin, l'*infirmation des hypothèses* recherche dans l'action elle-même les arguments contre la connaissance qu'elle prétendait soutenir. Les sondages montrent si l'action en cours n'est pas celle que la population privilégie, ou si les leaders s'éloignent de la volonté collective ; les données sur les résultats d'une politique montrent qu'elle n'atteint pas ses buts et permettent de remettre en cause sa mise en œuvre et son bien-fondé.

4. Ces stratégies adaptatives s'enracinent dans des **modèles sous-jacents,** qui sont matière à réflexion dans le débat actuel de l'évaluation, ainsi que dans les sciences sociales en général. Ils identifient deux conceptions de la connaissance, qui sont aussi deux conceptions de la science. L'une affirme et souligne *la recherche des faits dans le concret,* des faits qui seraient les fondements d'une connaissance solide, enracinée dans la réalité. Pour elle, il y a une relation sans ambiguïté entre le sujet connaissant et la réalité connue. L'autre *souligne la variété des prises de contact avec cette réalité, la variété des interprétations légitimes d'un même phénomène.* Pour elle, les limites des outils de connaissance rendent toute connaissance tâtonnante et toute affirmation seulement probable. Si la première attitude relève du « positivisme », du « scientisme », la deuxième relève du « constructivisme », de la « théorie critique ».

Les deux perspectives dans les théories de la connaissance, apparemment si abstraites, s'expriment et se confrontent comme des stratégies d'action incompatibles : c'est la métaphore ironique de Umberto Eco dans *Le Nom de la rose*, où il présente le bouleversement social provoqué par l'irruption de la pensée scientifique — dans sa version empiriste et nominaliste — dans le monde du Moyen Âge.

Le monde d'un monastère bénédictin dans l'Italie du XIVe siècle, voué à préserver la tradition intellectuelle par la reproduction des textes enluminés, est secoué par un meurtre obscur. Le personnage qui incarne le monastère est le vieux moine espagnol, Jorge de Burgos, protecteur farouche des secrets d'une bibliothèque en labyrinthe, qui cache ses contenus aux lecteurs. Le moine est aveugle et content de l'être : rien d'important ne s'apprend par les sens.

1.3.2 Les critères d'évaluation scientifique

Guba et Lincoln se font les défenseurs d'une perspective constructiviste en évaluation. Cette perspective a des conséquences importantes pour leur théorie de l'évaluation : l'absence d'un point de vue qui puisse revendiquer une supériorité fait de l'évaluation une négociation radicale dans la construction des significations, des priorités et de l'interprétation de la valeur des résultats. Les critères de rigueur scientifique deviennent ainsi des critères de fiabilité, au sens de confiance sociale :

CRITÈRES DE RIGUEUR :	CRITÈRES DE FIABILITÉ :
validité interne	crédibilité
validité externe	« transférabilité »
fiabilité (*reliability*)	fiabilité (*dependability*)

objectivité	« confirmabilité »

À ces critères s'ajoute une autre catégorie :

Critères d'authenticité :
– conscience accrue de ses propres constructions de significations et présupposés ;
– conscience accrue des constructions des significations des autres ;
– degré dans lequel la recherche invite à l'action et la facilite ;
– capacité de s'impliquer directement dans l'action facilitée (Lincoln, 1992, pp. 71-72.)

1.3.3 Les options méthodologiques et les choix imparfaits

Firestone, un des collaborateurs de Guba (1990), rappelle la réflexion de McGrath sur les trois dimensions de l'excellence scientifique, dimensions qui peuvent difficilement être développées simultanément : la recherche la plus apte à la généralisation, celle qui exige la précision maximale des mesures, et celle qui s'oriente par les soucis du réalisme existentiel . Toute avance dans une dimension comporte habituellement des coûts dans les deux autres (voir schéma suivant).

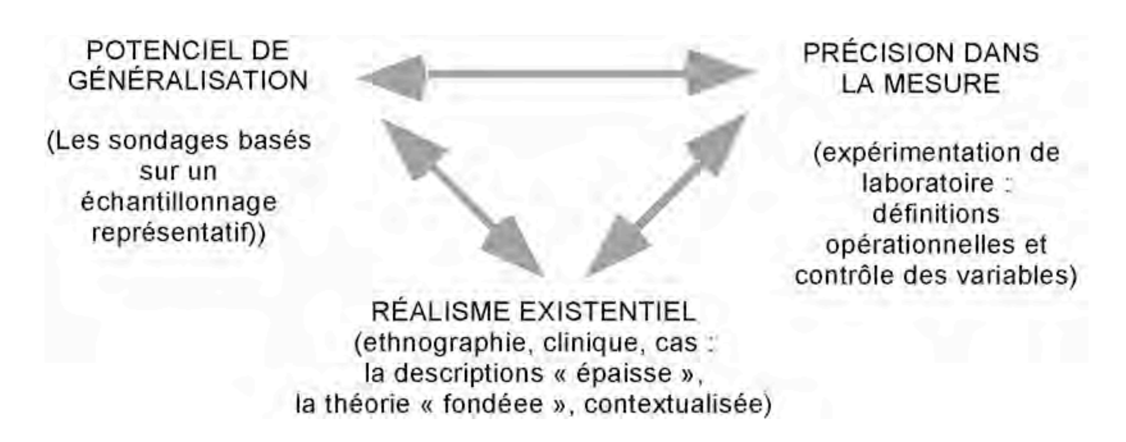


Fig. 1.3.3 Les visées de la science

Une science de la totalité sociale n'est pas nécessairement compatible avec une science exacte : le social étendu multiplie les variables pertinentes (sexe, classe, âge, culture, époque...) ; une science rigoureuse n'est pas nécessairement celle qui peut respecter le critère subtil de la signification. Tel que cité dans McCutcheon :

> [...] les phénomènes sociaux, même quand ils sont réduits à leurs composants les plus simples, diffèrent des phénomènes physiques, parce qu'ils intègrent une des plusieurs significations dans leur nature […] Deux phénomènes sociaux complètement différents, un acte de magie et un acte de rituel, peuvent avoir la même manifestation dans les comportements. Sans connaître sa signification, un comportement observable n'est pas un fait pour un anthropologue. Et la signification de ce comportement est rarement évident. Il exige une interprétation — fréquemment, beaucoup d'interprétations. Les qualités de l'observateur sont des éléments importants d'une telle interprétation. (J. Macquet, *in* McCutcheon, 1992, p. 280.)

1.4 LA SOCIOPOLITIQUE DE L'ÉVALUATION SCIENTIFIQUE

La contribution majeure de Campbell est celle d'avoir donné un fondement solide à une méthodologie ancrée biologique, sociale et historiquement — dans le contexte d'un projet de société.

> Est–ce que nous pourrons être scientifique dans la science sociale appliquée ?
> Un *oui* faible : nous pouvons être un peu plus scientifique que nous le sommes maintenant ou que nous l'avons été… […] Un *non* aussi hésitant. Si nous présentions les résultats de nos efforts pour améliorer les fondements de vérité de nos connaissances comme s'ils étaient des acquis définitifs… nous pourrions devenir une force sociale destructrice. Nous pourrions nous embarquer dans une utilisation politique de l'autorité de la science que notre champ n'a pas gagné. Un autre *non* : utiliser des mesures quantitatives provenant des sciences sociales pour renforcir le contrôle administratif et le processus de prise de décisions budgétaires (comme dans le mouvement pour la reddition des comptes des programmes sociaux) peut être destructeur des institutions et des processus que l'on veut contrôler. Il peut aussi être destructeur de la préalable que ces mesures avaient dans le contexte des sciences sociales (Campbell, 1988, p. 315 ; trad. RZ).

1.4.1 L'autonomie du chercheur et l'autonomie de l'évaluateur.

C'est dans ce contexte qu'il faut rappeler que si l'évaluation rappelle d'abord celle des programmes, ce n'est pas parce qu'elle est la forme la plus évidente d'évaluation. C'est le financement des programmes qui a mené les responsables des politiques de dépenses et d'allocation des ressources limitées à exiger des vérifications de gestion des dépenses, qui ont exigé à leur tour des évaluations formelles. Ces évaluations s'adresseraient, d'abord et avant tout, aux responsables ultimes de cette gestion : les « preneurs de décisions » politiques. Le champ de l'évaluation évolue sous l'égide d'une telle demande.

> C'est plutôt dans leurs multiples relations à la vie collective que science et recherche scientifique doivent être considérées comme des activités sur lesquelles la collectivité a des droits démocratiques à exercer. Car, ***autant l'activité scientifique est, à certains égards, sa propre fin, autant elle apparaît comme un moyen et un instrument aux mains d'une collectivité qui vit de ses résultats et en assume une large part des coûts.*** Ainsi, sans qu'elle puisse s'arroger quelque droit d'ingérence dans la conduite d'une activité qui doit obéir à ses propres règles d'élaboration, la collectivité a beaucoup à dire sur l'usage en commun que nous faisons de la science et de la recherche, sur la manière dont l'une et l'autre répondent à ses besoins et méritent l'appui des fonds publics. ***La vie quotidienne des citoyens est ici trop concernée pour qu'on puisse valablement affirmer que la science appartient exclusivement aux savants. La science est bien plutôt une richesse collective dont la gestion et le développement sont, qu'on le veuille ou non, enracinés dans l'espace-temps d'un pays, d'une économie, d'une culture, d'une structure sociale et politique*** : en ce sens précis, et même sans un examen très approfondi de la géographie mondiale de la science et du développement, il est faux et trompeur de soutenir que la science n'a pas de frontières […]De ses droits collectifs, l'État se fera donc aussi le défenseur et le promoteur. (Gouvernement du Québec, 1980, pp. 14-15 ; c'est nous qui soulignons.)

1.4.2 La science comme pouvoir et le pouvoir de l'évaluateur.

L'évaluation s'inscrit dans l'action et, comme l'action, son contexte de signification est celui

de l'action collective, sociétale et se situe dans l'univers des choix politiques.

> Ici, la légitimation est le processus par lequel un « législateur » traitant du discours scientifique est autorisé à prescrire les conditions dites (en général, des conditions de consistance interne et de vérification expérimentale) pour qu'un énoncé fasse partie de ce discours et puisse être pris en considération par la communauté scientifique.
> Le rapprochement peut paraître forcé. On verra qu'il ne l'est pas. C'est depuis Platon que la question de la légitimation de la science se trouve indissociablement connexe de celle de la légitimation du législateur. Dans cette perspective, ***le droit de décider de ce qui est vrai n'est pas indépendant du droit de décider de ce qui est juste***, même si les énoncés soumis respectivement à l'une et l'autre autorité sont de nature différente. C'est **qu'*il y a jumelage entre le genre de langage qui s'appelle science et cet autre qui s'appelle éthique et politique*** **:** l'un et l'autre procèdent d'une même perspective ou si l'on préfère d'un même « choix », et celui-ci s'appelle l'Occident.
> En examinant le statut actuel du savoir scientifique, on constate qu'alors même que ce dernier paraît plus subordonné que jamais aux puissances et qu'avec les nouvelles technologies il risque même de devenir l'un des principaux enjeux de leurs conflits, la question de la double légitimation, bien loin de s'estomper, ne peut manquer de se poser avec d'autant plus d'acuité. Car elle se pose dans sa forme la plus complète, celle de la réversion, qui fait apparaître que **SAVOIR ET POUVOIR SONT LES DEUX FACES D'UNE MÊME QUESTION : QUI DÉCIDE CE QU'EST SAVOIR, ET QUI SAIT CE QU'IL CONVIENT DE DÉCIDER ?** La question du savoir à l'âge de l'informatique est plus que jamais la question du gouvernement. (Lyotard, 1979, pp. 19-20 ; c'est nous qui soulignons.)

1.4.3 Les attentes sous-jacentes aux demandes d'évaluation

Les batailles sur l'orientation de l'évaluation reposent souvent sur les compréhensions implicites ou tiraillées de trois exigences :

- **une exigence d'objectivité et de matérialité :** l'évaluation exige des constats et des mesures qui doivent représenter au moins des accords intersubjectifs stables entre différents acteurs et même entre ceux-ci et des observateurs externes. Le degré dans lequel cette exigence s'exprime dans le domaine du social détermine beaucoup de débats sur sa réalisation ;
- **une exigence de prédiction** : Ce postulat abstrait prend une forme concrète dans la *logique contractuelle*, dans laquelle une action planifiée se réalise avec des autorisations et des financements qui supposent un engagement des acteurs à produire un résultat anticipé ;
- **une exigence de contrôle** : si l'action doit produire des résultats prévus, l'autorisation pour la réaliser exige un responsable qui doit en assurer la réalisation.

Les demandes pour une évaluation sont de deux types. Quand la demande est exprimée formellement, l'évaluation est une opération assez claire dans l'esprit de ceux qui offrent le contrat. Ils savent à quoi s'attendre, leurs attentes sont bien formées : le danger est qu'elles soient assez rigides, une commandite pour une information bien spécifique.

Quand elle est exprimée de façon informelle, le travail de décodage de la demande est délicat. Si on vit un conflit, une désorientation, une contradiction, la demande d'une évaluation est un cri de détresse qui ne cerne pas trop clairement leur propre attente. Médiation, arbitrage, conseiller ? La demande n'est pas très proche de leur besoin : la distance entre les deux sera même corroborée facilement par les demandeurs. Ce qu'ils vivent, c'est leur problème ; ce qu'ils demandent, c'est une piste de solution à celui-ci.

1.5 LES TRAITS DE DÉFINITION D’UNE PERSPECTIVE

Une première définition de l’évaluation comme processus est celle de Scriven :

> L’évaluation est le processus par lequel on juge le mérite et la valeur absolue et contextuelle des choses *[the merit, worth and value of things]* ; les évaluations sont les produits d’un tel processus. Traiter l’évaluation comme un chapitre des sciences sociales appliquées — l’approche la plus usuelle de nos jours — exige une restriction absurde de l’évaluation, ou un élargissement également absurde du champ des sciences sociales (Scriven, 1991, p. 1 ; trad. RZ).

Nous pourrions souligner l’essentiel en trois points.

1. ***L’ÉVALUATION EST UN ASPECT INTÉGRAL DE L’ACTION :***

– sa fonction est d’*enrichir la compréhension de cette action par les acteurs impliqués* et par les personnes affectées par cette action ;
– son but est d’*apprendre de l’action* et de *mieux la comprendre pour mieux agir*.

2. L’ÉVALUATION CONTRIBUE À LA COMPRÉHENSION DE L’ACTION, et cela de différentes façons :

– elle aide à *identifier et à rendre explicite le plan de l’action*, son organisation en fonction de l’atteinte des résultats et des changements visés ;
– elle *enrichit et organise l’information disponible sur l’action* — sa rationalité, son déroulement et ses résultats ;
– elle fournit des *critères d’interprétation de l’information* ;
– elle peut *faciliter la communication entre les différents acteurs* impliqués dans une action :

• en incorporant dans l’action la perception qu’ont d’elle *les usagers/ bénéficiaires/ clients* ; • en alimentant l’action des intervenants en leur fournissant une information systématique sur *l’efficacité* de leur action ; • en fournissant aux niveaux de décision politique les informations sur *les possibilités de réalisation* des actions planifiées et *les facteurs qui affectent son déroulement et ses résultats* ; • en facilitant une des tâches des intervenants et des participants : celle de *rendre compte, d’expliquer et de justifier leur action* ; • en fournissant aux gestionnaires l’information sur *l’efficience* du fonctionnement d’un programme d’action.

3. L’UTILISATION DE L’ÉVALUATION EXIGE DES DÉCISIONS QUI LUI SONT EXTERNES et qui sont déterminées par :

— ***les pouvoirs administratifs et politiques*** requis pour la prise des décisions ; — l’importance relative qu’on attribuera aux ***différents critères d’évaluation***, la pondération qu’on leur attribuera dans la prise de décisions ; — ***la volonté politique*** d’agir et d’assumer les coûts et les risques des décisions, et — ***la disponibilité des ressources*** nécessaires.

L’ÉVALUATION EST UN JUGEMENT DE VALEUR SUR LA PLANIFICATION D’UNE ACTION, SUR SON DÉROULEMENT EU SUR LES CHANGEMENTS DÉCLENCHÉS PAR CETTE ACTION. L’évaluation se construit sur une subjectivité consciente, critique et explicite : quelqu’un décide ce qui est important, ce qui est prioritaire.

CE JUGEMENT DE VALEUR EST GUIDÉ PAR DES CRITÈRES EXPLICITES ET CONSENSUELS ET IL EST FONDÉ SUR UNE CUEILLETTE ET UNE ANALYSE SYSTÉMATIQUES DE L'INFORMATION JUGÉE PERTINENTE. L'évaluation est guidée par ce qu'on a décidé qui est important, de façon explicite et justifiée — au-delà de “parce que ça n'a pas de bon sens, ça n'a pas d'allure!”. Si les critères ne sont pas ni explicites ni consensuels, l'évaluation n'est que l'expression d'un pouvoir de contrôle, qui s'impose par autorité explicite ou cachée : critères de politique partisane, de considérations des intérêts cachés, des alliances occultées. Habituellement, l'évaluation exige un travail de collecte d'information, avec des procédures explicites, qui assurent validité et fiabilité ainsi que représentativité de l'étude par rapport aux conclusions visées.

CE JUGEMENT DE VALEUR EST CENSÉ CONTRIBUER AU DÉROULEMENT DE L'ACTION ENTREPRISE.

L'évaluation fait partie de l'action — elle regarde le passé, pour tirer des expériences, mais son sens est futur — comment aidera-t-elle à mieux orienter et à mieux réaliser des actions :

a) de son bien fondé, avec une définition rigoureuse du problème visé par l'action, avec une hypothèse explicite de la dynamique de changement postulée et envisagée,
– parce qu'elle exige une clarté des buts et des priorités,
– parce que l'objectif de l'action évaluée contient une compréhension du problème et de la solution envisagée,
– parce que l'action est aussi un choix de stratégie, un choix de moyens.

b) de sa capacité transformatrice, de son efficacité dans l'atteinte des objectifs préétablis : l'action sociale de “changement social” vise un changement concret, un résultat spécifique, postulé et même offert de façon contractuelle : la situation doit changer dans les faits, et l'évaluation cherche cette évidence,

c) de son efficience dans l'utilisation des moyens et des ressources pour les atteindre : on ne tue pas des mouches avec un canon, on peut pas atteindre les résultats escomptés avec un budget insuffisant, avec un personnel débordé, avec une clientèle mal renseignée...

d) ***de l'impact global*** qu'elle a produit ou provoqué. Les actions de changements peuvent produire des effets inattendus, négatifs ou “pervers” : l'évaluation doit regarder *tous* les changements produits par l'intervention, non pas seulement ceux qui étaient visés, voulus.

L'évaluation porte habituellement sur une action intentionnelle, planifiée, par laquelle on a visé un résultat spécifique. Évaluer, c'est constater si un résultat visé a été atteint, dans quel degré et à quel coût. Évaluer, c'est aussi apprendre de l'action à partir de ses résultats. Dans cette perspective, l'évaluation est partie intégrale de l'action. Elle est une rétroalimentation continue de l'incorporation des apprentissages de la mise en œuvre d'un projet. Le schéma ci-joint montre l'actualisation d'un projet comme un processus continu d'action, de perception des effets de cette action, et de rajustement conséquent, basé sur cette nouvelle information.

L'évaluation peut aussi porter sur une action non planifiée, par exemple l'effet des pluies acides sur la productivité des érablières. Dans le cas d'une action non planifiée, il faut construire une rationalité qui transforme un *constat de fait* (une diminution de production de sirop) en une *évaluation du résultat. Cette évaluation est faite* référant le fait à un *critère* (le niveau de production dans le passé). Cette interprétation peut mener à une *hypothèse* à vérifier (la diminution est due aux pluies acides) qui, à sont tour, porte des *jugements de valeur* (la production ne devrait pas diminuer, les pluies acides sont un mal évitable) justifiant les *actions*

proposées pour modifier la situation actuelle, cette dernière étant comprise comme une situation problématique qui mérite d'être modifiée.

Quel est le rapport entre une évaluation et la recherche évaluative ? Faire une recherche évaluative, c'est chercher à comprendre les résultats d'une action : le but de la recherche évaluative est moins de constater un résultat, de le mesurer, que de comprendre la dynamique interne susceptible d'expliquer ce résultat. Il permettrait de comprendre le fonctionnement de la situation, d'expliquer pourquoi les résultats de l'intervention ne sont jamais totalement les résultats prévus. Le résultat est rarement atteint dans le même degré et de la même façon que prévu. De plus, il peut y avoir d'autres effets, souvent inattendus ; qu'on peut considérer comme bénéfiques ou « pervers », de même que des effets secondaires, des impacts et des rayonnements. Les programmes de psychothérapie peuvent créer des dépendances, avoir des effets qui laissent la personne moins apte à gérer sa propre vie ; un programme de récupération des déchets peut avoir un impact sur la conscience de la population du gaspillage habituel des ressources, ce qui contribuera à diminuer le problème sans nécessairement améliorer la récupération elle-même. La recherche évaluative garde néanmoins un fond commun avec les évaluations : ces deux activités nécessitent une meilleure connaissance de la logique d'une action, de son plan et de son organisation ainsi que de ses résultats. La recherche évaluative est préoccupée davantage par la recherche des généralisations au delà de la situation concrète. L'évaluation, quant à elle, a des buts plus modestes : son intérêt se limite à une situation singulière qui définit sa mission.

Parler d'action sociale est parler d'une action de société, d'une société donnée. Dans ce travail nous pensons à l'image du travail d'une société sur elle–même de Dewey, de Campbell, de Etzioni, de Touraine. Cette société qui se produit elle-même génère une conception de la place qui revient chez elle a ses membres — et la responsabilité des membres d'agir de façon transparente et explicite, orientée et efficace :

> L'idéologie d'une société exploratrice (« experimenting ») . Elle sera *une société active*, une société qui essaie des choses, explore ses possibilités dans l'action... Elle sera *une société évolutive, une société toujours en train d'apprendre*. Elle sera *une société honnête, réaliste, engagée à mettre ses plans à l'épreuve,* autocritique, qui évitera de se leurrer dans ses illusions. [...] Cette société exploratrice *ne sera pas dogmatique*. Même quand elle défendra des buts idéaux et quand elle proposera des méthodes savantes pour les atteindre, elle ne défendra pas dogmatiquement la valeur et la vérité de ses buts et de ses méthodes contre les évidences qui les infirmeraient ou contre des critiques fondées [...] Elle sera *profondément scientifique*, un exemple des valeurs d'honnêteté, de critique ouverte, d'expérimentation, de disponibilité à changer ses théories quand elle sont contestées par les évidences des expériences. [...] Elle sera *une société imputable de ses actions, qui pourra être contestée, qui respectera ses propres procédures explicites*. Elle *sera une société décentralisée* dans toutes les dimensions possibles. [...] Elle sera *une société qui prêtera attention à la voix populaire*, avec des buts et des moyens déterminés par le bien commun et les préférences du peuple. Dans les limites du bien commun, elle sera *une société volontariste*, qui fournira des possibilités de participation et de décision collective à tous les niveaux possibles de prise de décision. [...] Elle sera *une société égalitariste*, qui donnera une valeur égale au bien-être et aux préférences de tous et chacun. (Campbell, 1988, 293 à 296 ; trad. R.Z.)

Dans une telle société, la tâche de l'action sociale est double : elle vise une transformation intentionnelle, l'inscription d'une idée d'une réalité différente, d'un possible, dans une réalité concrète. Si elle veut croître comme société ouverte, démocratique, ses efforts de

transformation sont le fruit des coopérations explicites, entre des acteurs conscients, qui sont au courant du sens et du plan de l'action dans lesquels ils sont appelés à agir.

Cette présentation s'organise autour d'une idée centrale qui peut être inhabituelle dans la documentation sur l'évaluation : celle de **L'ENJEU DE L'AUTONOMIE DANS L'ACTION SOCIALE — LA RESPONSABILITÉ DE CELLE-CI D'INTÉGRER À L'EXÉCUTION UNE CONSCIENCE RÉFLEXIVE ET CRITIQUE, UNE CAPACITÉ D'APPRENDRE, DE S'ADAPTER, ET DE RENDRE COMPTE DE CE PROCESSUS — ET SON DROIT À UNE MARGE DE MANŒUVRE QUI LUI PERMETTE D'AGIR AVEC UNE INTELLIGENCE QUI MARIE LA COMPRÉHENSION DU PLAN ORIGINAL AVEC L'INFORMATION PROVENANT DU CONTEXTE CONCRET DANS LEQUEL SE DÉROULE L'ACTION.**

Cette perspective prend comme point de départ une conception de ***l'action sociale comme un système interactif d'acteurs et d'activités,*** conséquence de la définition commune — consensuelle ou imposée — d'un enjeu social et ***pleinement compréhensible seulement si elle est comprise comme partie intégrale d'un système de rapports sociaux.***

L'unité d'un système social d'action n'implique pas l'harmonie : elle décrit seulement le fonctionnement des relations, des liens entre des participants, fussent-ils des individus ou des acteurs collectifs. Une révolution, un conflit de travail peuvent unifier et dynamiser une situation sociale autant que l'organisation d'une bureaucratie ou d'un orchestre. C'est sur la base de cette intuition que nous pouvons postuler que l'évaluation n'est pas nécessairement un outil de contrôle hiérarchique, pas plus qu'un instrument docile de pacification. **L'ÉVALUATION EST PLUTÔT LA RECHERCHE D'UNE PRISE DE CONSCIENCE COLLECTIVE, RÉFLEXIVE, CRITIQUE, DE L'EMPRISE DES ACTEURS SUR LEUR PROPRE ACTION.** Que cette emprise soit idéalement un consensus librement accepté par tous ou qu'elle soit l'interprétation unificatrice de la situation imposée par un acteur aux autres, ou encore un conflit ouvert dans lequel chaque secteur ou chaque acteur défend des positions qui, à ce stade, sont mutuellement incompatibles, **L'ÉVALUATION EST TOUJOURS UN EFFORT D'ATTRIBUER UN SENS À L'ACTION ET D'ORIENTER SON DÉROULEMENT.**

Tant pour l'action collective que pour l'intervention sociale, les éléments communs sont ceux d'une action transformatrice qui cherche à rapprocher une réalité sociale présente, actuelle, d'un possible social, perçu comme « meilleur » parce que plus satisfaisant, plus efficace, plus juste, moins dispendieux. Ces actions exigent un rapport de transformation mutuelle entre **l'*orientation*** qui guidait l'action par ses finalités et par ses buts, et la transformation, **l'*adaptation*** qu'elle doit accepter, pour tenir compte des caractéristiques imprévues de la réalité sociale : les occasions inopinées, les résistances inattendues, les résultats fortuits. Le schéma ci-dessous montre comment une définition d'un état instable, *problématique*, oriente l'acteur vers la recherche du dépassement d'un tel état, ce qui prend forme dans un *projet*. L'action qu'il déclenche confronte une réalité extérieure à son intention, produit des résultats imprévus, ce qui exige une *adaptation* de sa part, une négociation, une transaction. De ce processus tortueux s'ensuit un *apprentissage*, qui est un changement, un enrichissement réciproque : les transformations changent la réalité en tant qu'objectivité factuelle tout en changeant l'intention en tant que subjectivité, qu'intention du sujet.

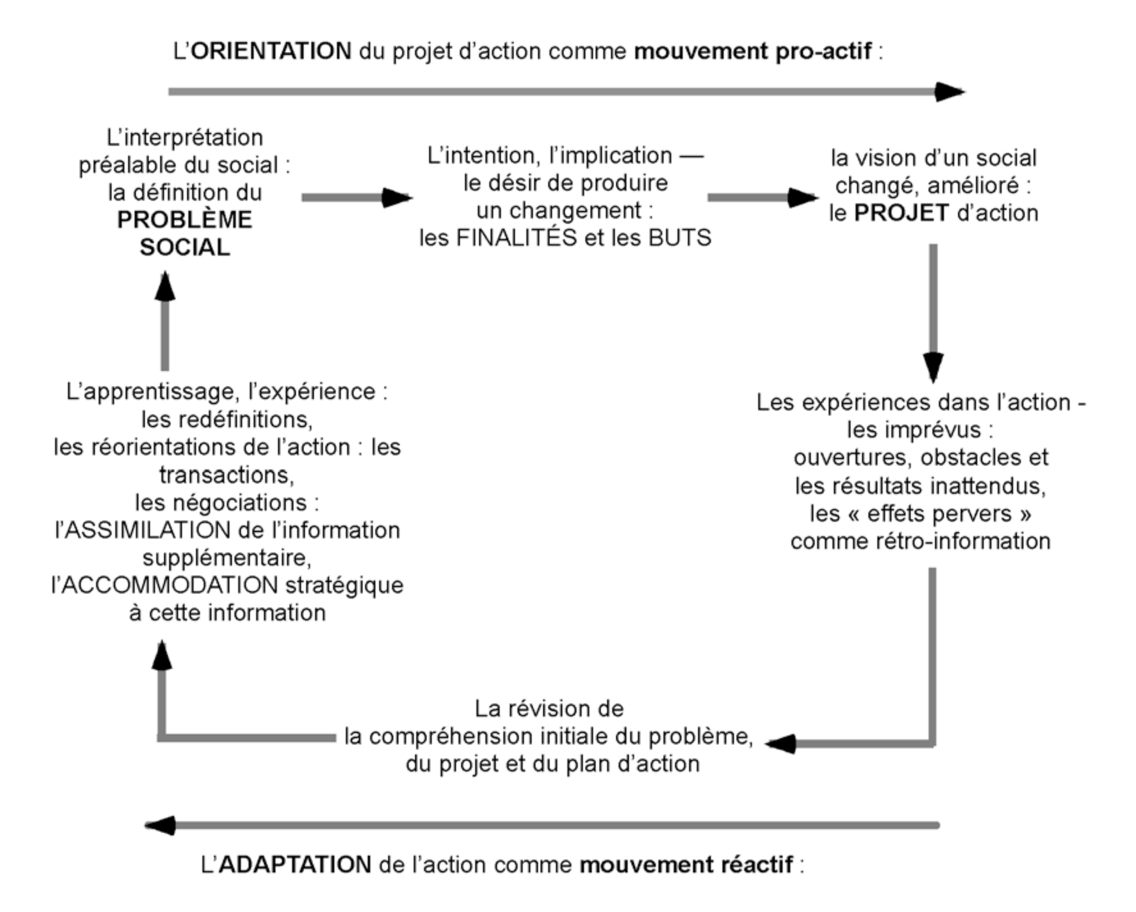


Fig. 1.5 Le circuit de l'action : de l'orientation à l'adaptation

Cette perspective sur l'évaluation s'oppose à une conception habituelle de l'évaluation, expression d'un « sens commun », reflet des socialisations irréfléchies, mais conception assez répandue pour qu'elle colore aussi la documentation scientifique et technique. Dans cette image, l'évaluation serait un jugement *après l'action*, extérieur à elle, porté par *quelqu'un d'autre* que ceux qui ont agi, quelqu'un qui se définit par sa position institutionnelle extérieure à l'action qu'il évalue, qui a un *droit d'accès à l'information* sur des personnes et des activités, droit qui lui a habituellement été conféré par un niveau hiérarchique supérieur de l'institution. Cet évaluateur porte un jugement basé sur des *critères* se voulant objectifs et, par conséquent, supérieurs à ceux des participants et il offrira ce jugement pour contribuer à la *prise de décisions* concernant les actions futures de ces mêmes acteurs. Cette vision comporte plusieurs limitations :

1. ***L'intervenant se désintéresse de l'évaluation de son intervention*****,** comprend l'évaluation comme extérieure à son action et la perçoit même comme une menace institutionnelle à son autonomie, comme une contrainte bureaucratique de sa pratique.

2**. *L'intervenant perçoit l'évaluateur externe comme un agent de contrôle,*** complice de la structure de pouvoir, fournisseur de justifications pour la prise de décisions et de moyens pour appliquer cette décision selon les critères de la direction.

3. ***L'évaluateur externe doit partir à zéro***, faire un travail de reconstruction de l'histoire d'une activité qui n'était pas organisée en fonction de son évaluation, et doit le faire dans un

contexte souvent imprégné de réticence et de méfiance : « Qu'est-ce qu'il peut nous apprendre sur notre travail que nous ne sachions déjà ? »

4. ***L'évaluation extérieure peut se limiter, dans les faits, aux intérêts du commanditaire de l'évaluation*** (l'administrateur ou un palier hiérarchique supérieur, extérieur au programme) qui peut avoir défini à l'avance les buts de l'évaluation de façon restrictive, limitée à ses besoins de gestion, pour fournir l'information qu'il lui faut pour prendre une décision qui lui revient. L'évaluation pourrait ainsi contribuer à ***une idéologie d'identification de la rationalité d'une action avec les buts des administrateurs*, *qui néglige les intérêts de l'ensemble des participants*.** Les intervenants, les bénéficiaires et le public affectés par l'action évaluée ne se sentiront pas partie prenante de l'évaluation ; par conséquent, leur désinvestissement et leur réticence seront un diagnostic adéquat de l'utilisation prévue des résultats de l'évaluation.

5° En conséquence, ***les résultats de l'évaluation formelle sont trop souvent sous-utilisés par les intervenants pour l'amélioration de leur intervention :*** la dimension formative de l'évaluation est remplacée par une résistance à la menace des changements imposés.

La perspective sociologique du texte rapproche l'évaluateur des autres acteurs concernés. Elle ne le fait pas pour dévaluer ou rejeter l'évaluation externe et l'évaluateur extérieur, ni pour faire de lui un allié ou un complice. Elle veut tout simplement rappeler une logique plus fondamentale que celle de la division du travail, de l'évaluation comme une fonction assignée à quelqu'un d'autre que l'exécutant ou que le preneur de décisions, dans un rôle en quelque sorte d'arbitre, de source d'objectivité sans contaminations. L'évaluation comme processus social s'insère dans les structures institutionnelles du travail et de la politique, mais ces structures ne constituent pas un point de départ inévitable et souhaitable pour l'étude de l'évaluation dans l'action.

1.6 LES OPTIONS IMPLIQUÉES DANS CETTE PERSPECTIVE

Insistons davantage sur les conséquences qui découlent de la perspective de ce travail. Elles peuvent aider à clarifier quelques malentendus qui font néanmoins partie de la conception la plus habituelle de l'évaluation.

1.6.1 Évaluer n'est pas d'abord « se faire évaluer »

Que l'on soit enfant, étudiant, employé ou fonctionnaire, une expérience maintes fois répétée est celle de *se faire évaluer* : le verbe fonctionne au passif. Nous traînons une longue histoire en tant qu'*objets* d'évaluation et il est indispensable d'en prendre conscience pour pouvoir la dépasser. On ne peut penser la recherche évaluative selon le modèle d'apprentissage de la langue maternelle ou de l'école primaire, modèle dans lequel il n'y a de place que pour l'assimilation de règles préétablies.

« *Évaluer* » *ne veut pas dire « contrôler »*, forcer ou contraindre quelqu'un à faire ce que l'on veut (et probablement ce qu'il ne veut pas faire). ***Évaluer, c'est d'abord et avant tout ce que je fais pour m'assurer que mon action me mène où je veux aller, par la voie la plus***

adéquate à mes valeurs et aux moyens dont je dispose. (la première personne pouvant être comprise aussi au pluriel). Si l'évaluation fait partie de *l'action*, elle fait aussi partie de *l'acteur*, de celui qui mène l'action.

1.6.2 L'évaluation ne vient pas forcément « après »

Seule l'autoévaluation simultanée avec le déroulement de l'action, qui continue tout au long de celle-ci, rencontre cet idéal de pertinence et d'efficacité. Toute évaluation faite par quelqu'un d'autre, après coup, n'est qu'une aide faible et tardive à l'action. La popularité des évaluations contractuelles, faites par une personne extérieure à l'action repose sur deux raisons , toutes les deux inquiétantes : la méfiance d'un supérieur vis-à-vis la qualité ou la quantité de travail réalisé par un subordonné et l'incompétence d'un intervenant pour rendre compte de son propre travail, décrire son intervention, en expliquer le sens, et faire le rapport de ses résultats. Toutes les deux sont étrangères à la logique interne de l'évaluation.

Prenons quatre situations apparemment disparates. Quand je descends un escalier dans l'obscurité, je découvre brusquement qu'il y a une marche de plus et je trébuche. Je conduis ma voiture sur une route et j'essaie de contrôler la direction. J'éprouve le besoin de prendre des vacances, mais je me demande si je peux me les payer. Je sens que la température de la salle est trop chaude et je m'aperçois qu'elle est réglée par un thermostat.

Ces quatre exemples illustrent des mécanismes d'autorégulation, de *contrôle d'une action par l'utilisation des résultats d'une évaluation*. Dans tous les cas, il y a un processus qui implique des étapes successives.

a) ***Il y a une action*** : faire un pas en avant, tenir le volant d'une voiture en marche, réviser mes finances, contrôler le chauffage.

b) ***Il y a le constat du résultat d'une action en cours*** : je sens le vide sous mon pied, je m'aperçois que la trajectoire de la voiture s'écarte du chemin, je compare mes fonds avec mes dettes, le thermomètre du thermostat indique la température de la salle.

c) ***Il y a une évaluation de l'effet constaté*** : je sens que je vais tomber, que la voiture va sortir du chemin, que mes dettes dépassent mes fonds ; le thermostat, quant à lui, constate que la température dépasse le niveau maximum toléré par son programme.

d) ***L'évaluation déclenche une action corrective*** : j'étends mes bras et je recule, je tourne le volant dans le sens contraire de la déviation perçue, je décide de m'endetter davantage et de prendre des vacances, parce que l'évaluation que je fais de mes finances est subordonnée à l'évaluation de mon besoin de détente, le thermostat interrompt le chauffage.

Il n'est pas extravagant d'affirmer que, dans les quatre exemples, ***il y a eu une évaluation, qu'il s'est agi d'une auto-évaluation, qu'elle a eu lieu simultanément à l'action en cours et que, dans tous les cas, l'action modifiée a été orientée par un jugement de valeur :*** je protège mon intégrité physique, j'évite un accident, je voudrais m'éviter des ennuis financiers et le thermostat est réglé pour ne pas « tolérer » une température trop chaude. Dans chaque cas, il y a des valeurs sous-jacentes : mon intégrité physique, ma survie, mon crédit bancaire, la température. Physiologie inconsciente, contrôle conscient d'une machine, contrôle conscient d'un « à - venir » financier, régulation programmée d'une machine. Dans tous les cas,

nous pourrions décrire un circuit : ***une action – un effet partiel constaté – l'évaluation de cet effet – la révision conséquente de l'action.***

1.6.3 Évaluer n'est pas synonyme de prédire et de mesurer

Une société industrialisée et de haute technologie fait plus que maîtriser et transformer la nature : elle essaie de maîtriser et de transformer sa propre nature sociale. Pour ce faire, elle poursuit sa production de services et de connaissances sur l'action sociale avec la même logique que celle qui régit son développement matériel et sa production industrielle.

La production technique repose sur deux piliers : la ***prédiction*** des effets d'une action et le ***contrôle*** de tout ce qui peut faire dévier l'action du résultat anticipé. La traduction de cette logique au monde du social, de l'humain, est inévitable mais aussi inévitablement piégée. Le social et l'humain incluent les prévisions, les plans, les coordinations, la distribution de tâches, la recherche des résultats et l'évaluation des efforts. Mais nos concepts sont souvent analogiques : aucun de ces mots n'a le sens, dans l'action sur le social, qu'ils ont quand il s'agit de l'action sur des choses. Intervenir *sur* des choses n'est pas intervenir *auprès* des personnes. Le processus de « production » d'un changement social n'est pas analogue au processus de production d'un objet. C'est pourquoi les jugements de valeur deviennent plus pertinents, plus coûteux quand ils visent des changements dans la vie d'autres êtres humains.

1.6.4 Il n'y a pas d'évaluation « objective »

Avant d'aller plus loin, il faudrait rappeler et dissiper l'ambiguïté des termes d'objectivité et de subjectivité. Si, au sens strict, ces termes renvoient à un sujet conscient, maître d'œuvre, et à un objet, chose matérielle, matière d'une action, les deux sont accablés par les sens qu'on leur attache dans le vocabulaire courant. « Subjectif » est utilisé habituellement avec une connotation péjorative, comme un rappel des émotions hors de contrôle et des actions qui en découlent : les passions personnelles obscurcissent la perception « objective » de la réalité. « Objectif » rappelle ainsi le fondement de réalité et donc de consensus des actions : les faits s'imposent à l'esprit, parlent à la raison, et celle-ci est apte à construire une action plus réaliste, plus proche des « faits vrais ». La leçon devient évidente : il faut chercher l'objectivité et fuir la subjectivité.

> L'*objectivité* n'est pas ici comprise comme cette abstraction inhumaine et hors du temps qu'est l'absence de parti pris ; elle est définie comme une *attitude d'appréhension du réel basée sur une acceptation intégrale des faits* (ou l'absence de filtrage des observations autre que celui de la pertinence), *sur le refus de l'absolu préalable* (ou l'obligation de doute quant à toute conception préexistante) *et sur la conscience de ses propres limites*. En fait, ce que l'on nomme traditionnellement objectivité devrait peut-être plutôt être étiqueté «impartialité». (Gauthier, 1992, p. 4.)

Cette constellation de significations devient une idéologie quand on arrive à penser que la rationalité reflète la neutralité des faits et que toute dynamique du sujet ne peut qu'obscurcir la connaissance. Une analyse de l'évaluation ne peut pas progresser sans s'attaquer à ces constructions. ***Sa dynamique première est celle d'un jugement de valeur ; elle s'appuie sur des jugements de fait mais elle les dépasse en les interprétant, en les situant dans des contextes d'action.*** Sans *jugement de valeur,* nous aurions des descriptions oiseuses de

phénomènes sans intérêt. Sans *jugements de fait,* nous n'aurions que des opinions, qui viendraient sûrement alimenter nos espérances et nos illusions, mais non pas mener notre action vers le changement souhaité.

Dans ce contexte, nous pouvons comprendre dans quel sens ***l'évaluation est doublement subjective : d'une part, on agit sur une réalité telle qu'elle est perçue, telle qu'elle est interprétée par un sujet, par un être humain qui la vit ; d'autre part, l'action confronte cette perception au jugement de valeur de l'observateur qui est celui qui fait l'évaluation. L'action d'un sujet est jugée par un autre.*** Tout effort de l'un ou l'autre de s'attribuer une objectivité supérieure à celle de son interlocuteur peut être contesté, et devra être vérifié.

Si les *jugements de fait* réussissent des accords interpersonnels suffisamment larges pour faire oublier qu'ils sont des jugements subjectifs (il pleut, le drapeau est rouge, il fait beau), les *jugements de valeur* ont beaucoup moins de succès pour produire ces accords (mon salaire est trop bas, elle est sympathique, je n'aime pas ça, le Canada est un modèle de démocratie). Rien n'*est* lourd, rien n'*est* bon, rien n'*est* inhumain ; tout peut être *jugé* par un individu ou par une collectivité comme étant lourd, bon ou inhumain. Ce jugement peut être très répandu dans une collectivité culturelle dont les membres ne se rendent même pas compte des limites de l'universalité de leur jugement. Les anthropologues ont déjà remarqué combien il est facile pour des groupes humains de parler de « nous, le peuple », « nous, le peuple élu, le peuple de Dieu », et de se prendre comme critère pour l'évaluation de ceux qui leurs sont étrangers.

L'évaluation peut-elle, en conséquence est « objective » ? Si objectivité dit absence de jugements de valeurs, la réponse est négative. Si objectivité dit cueillette transparente et exhaustive d'information sur la situation et argumentation explicite pour fonder les jugements de valeurs qui serviront à interpréter l'information à la lumière des questions explicites qui définissaient la tâche, la réponse peut très bien être affirmative.

1.6.5 Il n'y a pas d'évaluation sans évaluateur ; il n'y a pas d'évaluateur sans parti pris

L'action et, plus encore, l'évaluation ne peuvent jamais être « désintéressées » : elles sont toujours les expressions concrètes des « intérêts », des soucis, des désirs et des volontés de changer une situation. On oublie trop souvent que la presque totalité des évaluations formelles faites par des évaluateurs en tant qu'experts sont le résultat d'un engagement contractuel entre l'évaluateur et un commanditaire, que ce soit un organisme subventionnaire de recherche ou un gestionnaire responsable d'une action collective ou d'un programme d'action. Le commanditaire est nécessairement une partie intéressée dans le processus de l'évaluation, dans l'action qu'il fait évaluer. Il sait quel est le type de décision qui lui revient et sur lequel il voudrait un avis. Il a identifié le type d'information qu'il lui faut et qu'il s'attend que l'évaluateur lui fournisse. Comme il est une personne intelligente, il a déjà esquissé une action possible et il a déjà une idée (appelons-la hypothèse ou préjugé) des résultats probables de l'évaluation qui viendraient supporter sa perception de la situation et sa décision probable. Comme l'évaluateur est lui aussi une personne intelligente, il réussit toujours à identifier l'hypothèse du commanditaire, les résultats qui correspondraient à ses attentes, et la marge de manœuvre dont il dispose pour tirer les conclusions et les recommandations qui seraient considérées acceptables.

On ne parle pas ici d'honnêteté consciente, qu'on considère comme acquise. On parle des « prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes » (Watzlawick, 1985). L'évaluation est une recherche de vérité, mais elle est orientée vers la collaboration des personnes intensément impliquées dans l'action. Elles ne sont jamais indifférentes au succès de l'action, ni à la justification ou à la légitimation des actions entreprises. Comprendre l'objectivité d'une évaluation comme de la neutralité ou de l'indifférence à l'égard des résultats de l'évaluation de la part de l'évaluateur et du commanditaire de l'évaluation est un scientisme très naïf.

1.6.6 L'évaluation externe est complémentaire, non suppléante

Quelle est la place d'un évaluateur externe dans une action collective ? Y a-t-il une place pour lui ? La première réponse cohérente avec le traitement précédent de l'évaluation est d'affirmer que dans une action collective, tous les acteurs agissent et tous évaluent. Cette réponse n'exige évidemment pas que le rôle de tous les acteurs soit interchangeable. Que la réflexion et que le travail évaluatif soient des activités spécifiques, qui mobilisent temps et compétences est aussi évident. Que ces compétences soient souvent absentes chez les intervenants directs et qu'elles soient souvent trop circonscrites au contrôle de la production chez les administrateurs justifie que l'on cherche une contribution externe des spécialistes.

> La dichotomie que l'on retrouve présentement entre l'évaluation et l'intervention aurait aussi avantage à s'estomper progressivement. L'évaluateur, en tant qu'agent de changement social, devrait participer à l'élaboration des politiques et des pratiques d'intervention. En contrepartie, les praticiens ont intérêt à s'associer au processus évaluatif, étant les mieux placés pour relever les questions auxquelles devrait répondre ce type de recherche. L'organisme doit donc viser à jumeler les compétences propres à ces deux disciplines complémentaires. Comme dans de nombreux domaines, praticiens et chercheurs déplorent leur manque de communication, l'évaluation de programme semble fournir l'occasion rêvée de combler cette lacune. (Beaudry et Gauthier, 1992, p. 450.)

Il est moins évident que ces compétences font toujours défaut chez les intervenants et chez les gestionnaires et qu'en conséquence, elles doivent être nécessairement externes. D'abord, il faut se débarrasser de la justification scientiste, qui soutiendrait que l'externalité est la garantie première d'« objectivité ». Ensuite, il ne reste que le problème pratique de déterminer le niveau des compétences spécialisées dont on peut attendre de tout participant dans une action collective. Il y a certes de la place pour des évaluateurs externes, et ceci pour trois raisons. D'abord, ils répondent au besoin de l'organisme de rencontrer des exigences externes de reddition de comptes et ceci, dans le langage et les formes pré-établies. Ensuite, ils peuvent contribuer à un besoin de développer dans chaque organisme des pratiques pour assurer l'essentiel de l'évaluation : une capacité de réflexion critique sur leur action, une capacité de modifier l'action tout en apprenant d'elle. Enfin, l'évaluateur externe peut contribuer au besoin plus généralisé qui corresponde à la position soutenue ci-dessus par Beaudry et Gauthier : celui de produire une interaction formative, qui fasse de l'évaluateur un agent formateur et de tous les acteurs des participants à part entière dans la prise de conscience et l'orientation et l'adaptation de l'activité collective.

2. L'ÉVALUATION DANS LES RAPPORTS SOCIAUX : LES ACTEURS

L'action sociale est l'intelligence du social. Intelligence active, pratique, transformatrice ; consciente, orientée, critique et responsable. Son noyau dynamique est la tension entre une situation vécue ou observée et une situation alternative, visualisée comme l'objectif à atteindre. Le pont est la mise en œuvre d'un plan d'action, dans lequel le jugement de valeur oriente et alimente le désir de « changer pour le mieux » et la rationalité instrumentale guide l'action vers son objectif.

Une action suppose un acteur. Dans le social, comme Campbell (1958) l'avait bien souligné, l'acteur n'est pas une « chose » ni un organisme biologique. L'organisme biologique, pris individuellement, n'explique pas la reproduction comme rapport entre des individus, le noyau familial de protection des jeunes, la coordination silencieuse de la meute de chasse des loups ni les migrations saisonnières des oiseaux. « L'individu », si chère aux visions moralisatrices et aux idéologies néo-libérales, explique mal les marchés boursiers, les sondages d'opinion, les résultats électoraux. Qui est cet *acteur*, le sujet de l'action sociale ?

Dans l'évaluation, les acteurs sont de plusieurs ordres.

a) On peut parler de ***« la société »*** — et le sujet du discours prête à confusion. Qui est « la société », qui parle à son nom, et de quel droit s'arroge-il sa représentation ? Malgré l'ambiguïté, elle continue à faire sentir sa présence par les discours et les images accordées à une action et ses acteurs par les médias. Dossiers choc, « manifs » et sondages d'opinion favorisent l'idée d'une société comme protagoniste que toute action d'un individu ou d'un groupe la reflète.

b) Si on continue à la recherche des acteurs, on trouve que la société ne manque pas de porte parole. D'abord, ***l'État*** :

> En somme, la poursuite d'un idéal démocratique en matière de science et de recherche exige que soient respectés les droits et les aspirations de tous les intéressés. Au premier chef, bien sûr, les chercheurs eux-mêmes, avec leur légitime prétention au libre exercice de leur activité. Mais aussi, à des titres différents, l'ensemble des citoyens, dont la qualité de vie constitue une priorité non négociable, et *l'État, cet interprète particulièrement autorisé des intérêts collectifs.* (Gouvernement du Québec, 1980, pp. 15 ; c'est nous qui soulignons.)

c) Àprès, il faut penser aux ***institutions (au sens d'organisations) formelles.*** *Les grands services publics et parapublics, les grandes entreprises et compagnies* sont toujours tentés d'exercer un droit de définir la société et ses intérêts.

d) Tout regroupement qui développe une conscience commune et une voix, qui est à la recherche d'une action publique, gagne sa place dans le concert des acteurs. ***Groupes d'intérêt, groupes communautaires*** et ***regroupements formalisés des intéressés, des victimes ou d'activistes*** peuvent atteindre le statut de « personne juridique » . Les

regroupements circonstanciels peuvent compléter la liste : la violence auprès des femmes, le chômage des jeunes, un rapport, un incident visualisé à la télévision peuvent déclencher une action. Un incident, une détresse, un défi ou une frustration partagée peuvent dynamiser une action, qui se collectivise, devient visible et objet de reportages et des débats, s'organise, peut prendre des formes institutionnalisées, et peut gagner la stabilité des dans le temps et dans la fidélité des membres qui la mèneront à revendiquer une reconnaissance comme porte-voix d'un intérêt et comme acteur dans sa défense.

e) Finalement, il faut rappeler l'existence des institutionnalisations informelles, ces « appareils idéologiques d'État » , qui détiennent le droit d'exercice des pouvoirs circonscrits mais très réels, épaulés par des supports juridiques et institutionnels (pensons à la sexualité et a la famille, au patriotisme et à la moralité, structurés par des définitions dans la conscience collective, dans les jugements de valeurs des autorités.

2.1 LES ACTEURS : LEURS PERSPECTIVES, LEURS INTÉRETS, LEURS STRATÉGIES

2.1.1 Le concept de système comme délimitation de l'objet d'une évaluation

Parler de « système » réfère à la perception d'un ordre, d'une unité, d'une cohérence, d'une articulation, d'une intégration. Contrairement à ce qu'affirme le sens commun, un « système social » ne signifie pas nécessairement un ordre « naturel », consensuel. Il peut être plein de désordre caché, il peut être menacé par des ordres alternatifs. L'ordre peut être le résultat de la répression, de l'imposition brutale de la force, de l'extermination physique des « ennemis de l'ordre » : les ennemis de l'Empire, de l'Église, du roi, de la foi, des conventions sociales. Même un système bénévole peut souligner dans son vocabulaire les frontières de l'appartenance et les régions explicitement périphériques de cette appartenance. Il y a les étrangers, mais il y a aussi les « minorités », les « immigrants », les « marginaux », les « mésadaptés », les « délinquants » et les « anormaux », qui font partie du système, mais de façon problématique, définis par opposition à une normalité.

2.1.1 L'acteur individuel comme image du sens commun

Il est trop restrictif de définir les relations sociales comme les échanges d'individus dans des rapports face à face. Le bon sens nous fait glisser à confondre une « relation sociale » avec une interaction. S'il est vrai que les relations sociales sont vécues comme des échanges, on vit aussi dans un monde dans lequel *d'autres se sont déjà parlé* et dans *lequel leurs interactions ont laissé des traces qui marqueront les interactions à venir*. ***On peut se parler parce que d'autres se sont déjà parlé.***

Les communications expriment les liens entre des personnes qui occupent des espaces sociaux spécifiques — déterminés par leur ancrage dans un monde social concret. Époque, culture, sexe, âge, contrôle de personnes ou de moyens matériels sont tous des points d'ancrage dans le tissu social. Ils définissent les positions et les interactions entre les personnes, parce que celles-ci occupent des positions à partir desquelles elles interagissent. Parler de *rapports sociaux,* c'est se situer à un tout autre niveau d'analyse que de parler de

relations interpersonnelles. ***Les rapports sociaux expriment la matérialité, la réalité concrète du tissu social à partir duquel des individus peuvent établir des liens avec d'autres. Ils peuvent difficilement le faire sans tenir compte de ce substrat.***

Les relations interpersonnelles réfèrent aux relations intersubjectives qu'établissent les personnes entre elles. Même si ces relations expriment les contextes sociaux qui les encadrent — définition des rôles et de la situation sociale dans laquelle la relation a lieu —, le concept souligne la perception qu'ont les participants de la relation et la signification qu'ils lui attribuent. Les rapports sociaux, quant à eux, peuvent être compris comme référence à une réalité sociale première, plutôt que comme des relations « accidentelles » entre des individus :

Sociologie et anthropologie ont accumulé des observations et des analyses sur ces dynamiques de ***socialisation*** et d'***acculturation*** — les processus par lesquels les individus deviennent des membres d'une société et d'une culture — et des appartenances qu'elles construisent : apprentissage des rôles, incorporation aux groupes et aux institutions. Elles ont étudié aussi la genèse des acteurs sociaux nouveaux à partir des « mouvements sociaux », ces mouvances progressives des individus qui les mènent à prendre conscience de leurs similarités, de leurs intérêts communs et de leurs possibilités d'accroître leur potentiel d'action par des actions concertées et organisées, actions qui créent, comme sous-produit, la conscience d'appartenance, de solidarité, d'implication dans la construction d'un destin commun. L'organisation communautaire, la formation de groupes d'intérêt et le développement local sont autant de formes qui montrent le caractère dynamique et de transformation progressive des rapports entre des individus isolés et les liens qu'ils peuvent construire et qui les mèneront à des formes sociales qualitativement différentes de leurs individualités, capables même d'opposer l'individualité et l'appartenance sociale comme un dilemme individu contre société.

> La personne est le produit médiatisé de la société mais, aussi, dans son agir elle a le potentiel de reproduire ou de transformer cette société. Les personnes peuvent se transformer en transformant les structures par lesquelles elles ont été formées. (Shotter, 1989, p. 6.)

Une compréhension dualiste du rapport entre l'individu et la société n'a pas une alternative simple. Comme toutes les distinctions, elles ont potentiellement l'effet pervers d'oublier leur complémentarité inséparable et de s'ériger en monstres conceptuels aussi autonomes qu'irréels : le Robinson Crusoë ou le *self-made man*, qui suppose un être humain créateur de lui-même, et une société supra-individuelle, sans individualités, ruche socialement différenciée mais où l'originalité n'a guère d'autre espace pour s'exprimer que la délinquance, la désadaptation, la perversion ou la folie.

2.1.3 Le sujet collectif et les « relations intrasubjectives »

Une telle perspective a des conséquences très pertinentes pour la définition des stratégies d'intervention. Quand nous pensons à l'action, nous ne pouvons que penser à l'acteur, celui qui la réalise. Mais parlons-nous nécessairement d'une personne, d'un individu ? Écoutons une manière de chercher l'acteur dans une action qui peut illuminer le sens de la question et remettre simultanément en cause notre façon habituelle de répondre à la question : qu'est-ce qu'un sujet ?

> Si, comme je l'ai dit hier, je soulève une table très lourde avec mon ami Jean, ce n'est pas moi qui soulève la table, et ce n'est pas Jean non plus. Le sujet de cette action, au sens le plus rigoureux, est constitué par Jean et moi (et, bien entendu, pour d'autres actions il faudrait ajouter d'autres individus en nombre beaucoup plus grand*), c'est pourquoi les relations entre Jean et moi ne sont pas des relations de sujet-objet,* [...] ni des relations intersubjectives, comme le pensent les philosophes individualistes qui prennent les individus comme des sujets absolus, mais *ce que je proposerais de désigner par un néologisme, des relations « intrasubjectives », c'est-à-dire des relations entre individus qui sont chacun des éléments partiels du véritable sujet de l'action*. (Goldman, 1970, p. 102 ; italiques ajoutées).

La citation précédente nous invite à une révision en profondeur de la conception du sujet de l'action. Le sujet est l'auteur de l'action qu'on étudie. Il n'est *pas l'énumération des participants ;* il n'est pas, non plus, la personne qui *représente* l'ensemble des participants. Nous connaissons le sujet de l'action en observant l'action, nous nommons le sujet d'une action de façon spontanée, pour indiquer *qui* la réalisait.

> En effet, la législation a identifié un grand nombre d'acteurs plus au moins autonomes et a réparti les responsabilités et les pouvoirs entre les acteurs institutionnels, que ce soit les établissements, les conseils régionaux, les conseils de médecins et dentistes, les syndicats, les corporations professionnelles, le Conseil du Trésor, etc. Il y a également d'autres acteurs qui ne sont pas inscrits dans la loi mais qui se sont développés en fonction de diverses légitimités, tels la coalition des malades, les médias, les associations d'établissements, certains acteurs individuels, etc.
> […] Certes, dans certains cas, une solution mathématique s'impose ; cela vaut dans le cas d'un acteur rationnel, dans un système fermé, en face d'un problème bien défini, une information complète et aucune limite de temps. Ce contexte est rarissime dans le domaine de la santé et des services sociaux.
> Au contraire,
> – les acteurs ont leur rationalité propre ;
> – *il y en a plusieurs*, ils sont *en compétition* les uns avec les autres et *ils n'ont pas tous la même force* politique ou économique ;
> – il ne s'agit pas d'un système fermé, mais d'*un ensemble d'interconnexions* avec divers environnements ;
> –*les problèmes ou les enjeux ne sont pas bien définis* ; ils sont généralement ambigus, les perceptions varient selon les acteurs ; ils font appel aux valeurs ou au droit des individus ; ils peuvent également comporter des aspects idéologiques ;
> – *l'information est au mieux imparfaite* ; elle est plus souvent contestée, interprétée, manipulée ou même déformée selon les convictions idéologiques ;
> – quant au *temps, il est généralement limité* et ceci fait aussi partie de la stratégie des acteurs en présence. (Bergeron, 1985, 33–34.)

L'identification des acteurs sociaux impliqués et affectés par l'action sociale planifiée est le souci premier de toute évaluation formelle. Nous n'insisterons jamais assez sur le fait qu'***une évaluation est idéalement une opération de retour critique sur une action en cours. Elle est un regard critique qui a lieu habituellement pendant le déroulement de l'action et qui est le regard de celui qui réalise l'action.***

2.1.4 Le concept de stratégie

Une approche analytique d'explication d'une dynamique peut être essoufflant : elle semble s'éloigner de l'unité jusqu'à l'émiettement conceptuel.

Les sociologues des organisations ont fondé leur notion de stratégie sur le positionnement des acteurs dans leur analyse des situations dans lesquelles ils se trouvent et dans lesquelles ils doivent agir :

> L'acteur n'a que rarement des objectifs clairs et encore moins des projets cohérents : ceux-ci sont multiples, plus ou moins ambigus, plus ou moins explicites, plus ou moins contradictoires. Il en changera en cours d'action, en rejettera certains, en découvrira d'autres, chemin faisant, voire après coup, ne serait-ce que parce que des conséquences imprévues et imprévisibles de son action l'obligent à « reconsidérer sa position » et à « réajuster son tir » : ce qui est « moyen » à un moment sera donc « fin » à un autre, et vice versa. Il s'ensuit qu'il serait illusoire et faux de considérer son comportement comme toujours réfléchi, c'est-à-dire médiatisé par un sujet lucide calculant ses mouvements en fonction d'objectifs fixés au départ.
>
> Son comportement a un sens, il est rationnel par rapport à sa perception de la situation — qu'il analyse selon ses intérêts dans ce qu'elle représente pour lui comme occasions d'agir selon ses valeurs, et ses motivations. Et c'est à partir de cette ouverture de la compréhension d'un plan, de ce qu'il peut avoir de spontané, d'opportun, que l'analyste peut chercher le sens d'une action.
> Derrière les humeurs et les réactions affectives qui commandent ce comportement à jour le jour, il est en effet possible à l'analyste de découvrir des régularités, qui n'ont de sens que par rapport à une stratégie. Celle-ci n'est donc rien d'autre que le fondement inféré ex post des régularités de comportement observées empiriquement.
> Il s'ensuit qu'une telle « stratégie » n'est nullement synonyme de volonté, pas plus qu'elle n'est nécessairement consciente. (M. Crozier et E. Friedberg, 1977, p. 47-48).

L'une des stratégies pour analyser une action sociale consiste à la conceptualiser comme un système de relations entre des secteurs sociaux capables d'agir, secteurs qu'on appelle des « acteurs » parce qu'ils sont capables d'une action commune, qui exprime un point de vue, des intérêts, des objectifs et des stratégies de négociation. L'action peut ainsi être décrite comme un champ de forces autour d'un enjeu, dans lequel les forces représentant les présences sociales, les liens qui établissent les participants et leurs porte-parole, ainsi que leur pouvoir relatif dans la détermination de l'action globale résultante s'affrontent pour la définition du champ.

2.2. L'ACTION PRATIQUE ET LES ACTEURS

2.2.1 L'histoire adversariale du rapport théorie-pratique : Mendel

La confusion : théorie et pratique, les mots et les gestes. L'usage rhétorique des termes théorie et pratique semble référer à un contexte institutionnel et à une confusion conceptuelle. Le contexte institutionnel fait des deux termes les référents de deux insertions institutionnelles : la théorie réfère aux chercheurs, à l'université ; la pratique réfère aux professionnels, aux praticiens. Le contenu qu'on attribue aux termes est ainsi chargé des connotations de deux secteurs d'action, de leurs visions, et de leurs stéréotypes réciproques. Si l'action est plus qu'un geste, la théorie est plus qu'une rêverie.

La confusion conceptuelle peut venir d'une double fusion : théorie dirait abstrait (des mots, des idées), pratique dirait concret : des actions, même des gestes. Ces fusions ne sont pas tout à fait adéquates. Une théorie est une vision d'un monde idéal, mais elle est aussi le

projet d'une action transformatrice de société ; elle mène vers des plans d'action, vers des activités qui sont des actions, des gestes – mais des gestes qui expriment la vision qu'ils évoquent. La pratique, dans un sens rigoureux, ne réfère pas à une activité affairée sans référer à l'idée qui l'inspire. *Théorie* et *pratique* ne devraient pas se confondre avec *l'abstrait*, ou action symbolique de nommer, de classer, d'évaluer, et *le concret*, ou action concrète de manipuler, de modifier physiquement.

Les actions concrètes ne sont pas nécessairement «pratiques » : elles peuvent se limiter à la routine, à la répétition irréfléchie. Un stage qui se limiterait à dire : « fais comme moi, et ne pose pas des questions! » n'est que de l'imitation sociale, un apprivoisement comportemental. La reproduction sociale est la forme la plus pauvre de pratique sociale, garant seulement d'une routine. Les procéduriers garantissent la reproduction de gestes, non pas l'intelligence de pratiques.

Par contre, ***les écrits ne sont pas tous « théoriques »*** La théorie, le modèle de pratique, les étapes d'un plan d'intervention et les procéduriers se situent dans un continuum qui va de la conception à la mise en œuvre. Il n'y a rien de plus pratique qu'une recette de cuisine, qu'un manuel d'instructions, qu'une carte routière.

Au fond du problème, il y a des débats qui parcourent l'histoire de la pensée occidentale, et qui s'incarnent dans des justifications de l'ordre social établi : la sagesse, la philosophie et la science deviennent des arguments pour justifier le pouvoir politique des ceux qui savent mieux. Ce pont, souligné et développé avec acerbité par Dewey (1930) et Latour (1999), trouve une formulation heureuse dans Mendel (1998) :

> Les praticiens du réel n'existent guère dans les discours des « travailleurs du concept » (Althusser) ou de la théorie ; ils « vont au charbon » — l'expression est à prendre dans son sens littéral — , ils fournissent le combustible qui alimentera la machinerie intellectuelle des patriciens. « Pourquoi irais-je perdre la moitié de mon temps dans les banlieues, nous disait tel réputé sociologue de l'exclusion, alors que j'ai sous la main, à disposition, les comptes rendus, les rapports, les mémoires, les thèses des travailleurs sociaux ? [...]. Pour être alors tout à fait compris, il nous faut pousser notre pensée jusqu'à son terme et oser dire : ***L'acte [comme action concrète], ce sont les praticiens ; l'action [comme vision intellectuelle], c'est le patricien***. [...].
>
> Le philosophe est, dans la culture occidentale, le maître incontesté du discours. Et un maître légitime dans la mesure où il est celui qui a créé aussi bien la forme obligée de ce discours — le raisonnement selon la logique formelle — que les points de passage inévitables qui représentent les concepts. Seul l'acte, nous le verrons, échappe à la prise du discours philosophique. Mais, aussi, essayer de penser l'acte oblige à se servir de ce même discours puisqu'il n'en existe aucun autre qui permette de développer une réflexion intellectuelle [15]. [...]
>
> Notons au passage, à côté de la pauvreté du vocabulaire concernant l'acte, le nombre et l'importance des concepts développés pour le temps d'avant et d'après l'acte, les temps qui concernent le « dans la tête » [« l'action »]. Pré-acte : désir, tendance, motivation, inspiration ; intention visée, objectif, sens ; délibération ; projet, préparation, plan d'action, programmation, planification ; initiative, décision ; volonté. Post-acte : récit, interprétation, construction historique de l'événement, évaluation, retour d'expérience... [Mendel, 1998, 12 à 16]

2.2.2 Le travail humain comme expérimentation

Si les efforts pour concilier la « théorie » et la « pratique » portent les germes de l'impasse que les termes ont créé, ils peuvent cependant ouvrir la réflexion sur le connaître, sur une épistémologie de la connaissance comme processus.

L'impasse se bâtit sur les déformations véhiculées abusivement par les deux termes. La théorie n'implique pas l'inactivité ; la pratique n'est pas synonyme d'une quotidienneté affairée et essoufflée. La réflexion sur le connaître peut se construire sur le dépassement de l'opposition fatiguée des deux concepts. Ce dépassement peut démarrer par la réflexion sur le concept de travail.

« Travail » évoque activité, effort, fatigue. Les images qui lui sont associées sont celles de l'effort physique dans ses manifestations les plus visibles : l'activité musculaire, l'effort d'une personne pour vaincre la résistance d'une matière inerte, comme abattre un arbre, ou pour vaincre une force qui lui est opposée, comme ramer contre le courant.

Nous pourrions partir d'une image autre du travail.

Un travailleur qui *manipule*, qui *manufacture* — littéralement, qui fait avec ses mains — est un *artisan*, mais aussi un *artiste*, s'il réalise matériellement une œuvre qu'il a d'abord conçue. Au sens littéral des termes, celui qui produit une œuvre, un *ouvrier*, peut aussi être appelé un *opérateur* parce qu'il *opère*. Son action est ainsi une *opération*, un « œuvrer », et cette action est du travail, parce qu'elle représente une synthèse entre une idée directrice et une activité qu'elle oriente, qui prend son sens dans l'idée et son efficacité dans l'activité. Ce n'est que si l'idée est dictée par une personne autre que son réalisateur, que le « travail » éclate en ***conception*** et ***exécution***, en secteur social « pensant » et secteur social « œuvrant », en concepteurs et exécutants, en « patrons » et « employés », en « capital » et « travail ». Cette compréhension est celle d'une forme d'organisation sociale ; elle n'est pas une conception abstraite du travail.

Penser l'action humaine, individuelle ou collective en termes ***d'opérations*** permet de souligner l'unité foncière de son orientation et de sa réalisation, de son actualisation. Prenons l'exemple des sciences physiques, où l'expérimentation préalable sur une maquette d'avion dans une soufflerie peut diminuer les coûts d'un apprentissage avec un avion d'essai. Dans les sciences biologiques, la vie des cobayes peut remplacer les coûts en vies humaines dans l'exploration des effets d'un médicament. Dans les sciences sociales, l'expérience sociale réalisée sur un échantillon adéquat peut éviter les coûts des mises en place hâtives des politiques et des programmes. Le dépassement du concret se fait par « essais et erreurs », mais l'essai est une exploration planifiée et l'erreur est une source prévue d'apprentissage, non pas un échec. Quand Popper parle de « conjectures », il parle d'expériences basées sur les explorations précédentes, personnelles ou autres : c'est le sens de la « revue de la documentation ». Quand il parle de « réfutations », il parle de l'apprentissage qui est le fruit positif de tout résultat, que ce soit une « réussite » qui vérifie l'hypothèse, ou un « échec » quand il la réfute.

2.2.3 L'action pratique

La réflexion est plus souvent le résultat d'un obstacle imprévu que le point de départ

d'une action habituelle, fréquente, quotidienne. Préparer un repas, se rendre au travail, chercher ses clés : la réflexion se déclenche comme révision quand un obstacle empêche l'action habituelle. Un obstacle à surmonter mène à parler de problème à résoudre. Il est important de rappeler l'insistance des auteurs comme Schön et St-Arnaud : avant de tenter de *résoudre* un problème, il est très « pratique » de s'arrêter un instant pour réviser la *définition* du problème. À l'injonction de la panique : « Ça ne marche pas ! Fais quelque chose… n'importe quoi ! », la réflexion évaluative insiste sur les coûts d'un agir qui ne réfère pas à la raison qui le justifie, au plan d'action qui mène au changement voulu.

L'action pratique au quotidien comprend des ingrédients incontournables. Notre implication dans une situation déclenche le sentiment qu'il faudrait agir, « faire quelque chose! », changer quelque chose, quelqu'un, intervenir . L'analyse, par contre, devrait freiner une action trop impulsive et irréfléchie en répondant à la première question critique : ***Pourquoi agir ?*** Ce sentiment confus se canalise vers l'action concrète en répondant à la question : ***Comment agir ? Faire quoi, comment, avec quels moyens ?*** L'action produit en même temps des changements, et une conscience de ces changements. : ***Avec quels résultats ?*** Quels changements, quels effets est-ce qu'on est en train d'obtenir ? ***Planifier l'action*** et ***évaluer ses effets*** font une boucle dynamique, qui alimente l'action dans son évolution, pour assurer ses liens aux buts et son adaptation à une réalité, toujours surprenante parce que différente de nos plans préalables (voir schéma suivant).

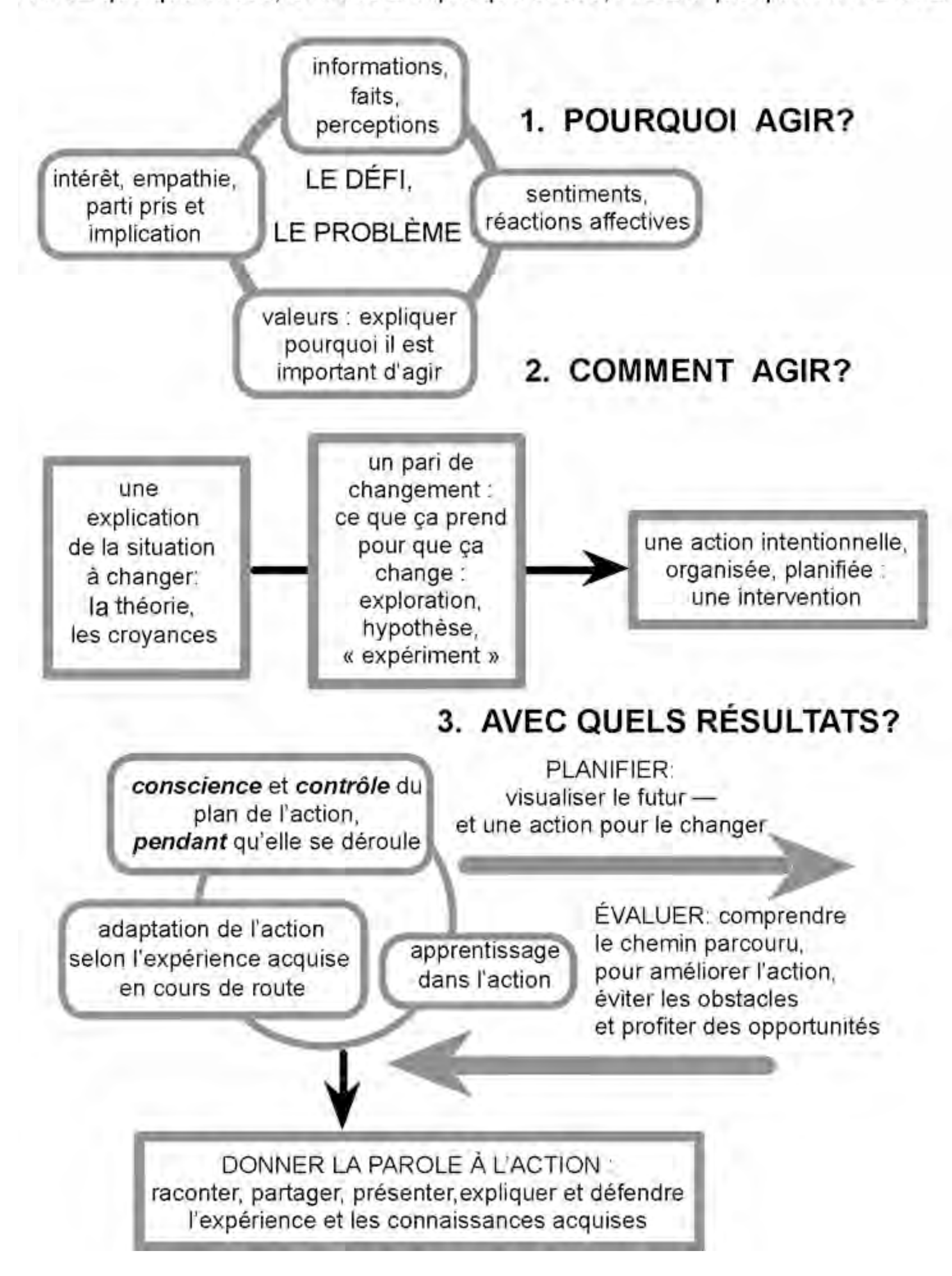


Fig. 2.2.3 L'action pratique : rationalité, mise en œuvre et parole

2.2.4 Du savoir-faire au savoir-dire

Dans la formation initiale à l'intervention sociale, les stages occupent une place centrale. Ils sont censés favoriser une synthèse des apprentissages universitaires et des expériences personnelles d'intervention. Ces expériences sont le produit de la double relation du stagiaire au client et à son superviseur — apprentissage qui est difficile à formuler.

> Un art qui ne peut pas être explicité en détail ne peut pas être transmis sous forme de prescriptions détaillées, parce qu'il ne tolère pas les prescriptions. Il peut être transmis seulement par l'exemple d'un

maître à un apprenti. Ceci limite la diffusion des connaissances aux contacts interpersonnels, et nous constatons que ce type d'expertise survit seulement dans des traditions très locales, très circonscrites.

Apprendre par l'exemple, c'est se soumettre à l'autorité. Vous suivez votre maître parce que vous vous fiez à sa façon d'agir, même si vous ne pouvez pas analyser en détail son efficacité. C'est en observant le maître et en imitant son exemple que l'apprenti apprend inconsciemment les règles de l'art — même celles dont le maître n'est pas lui-même conscient. [...] Et ceci s'applique aussi à des connaissances professionnelles. La compétence diagnostique du médecin est un art de *faire* aussi bien que de *connaître*. Et cette compétence peut se communiquer par l'exemple, et non pas par des règles. (Polanyi, 1964, p. 54.)

Les travailleurs sociaux ont raison quand ils perçoivent que la réduction de leur pratique au discours scientifique abstrait qui leur est imposé cache une dialectique réelle des modes de connaissance.

La pratique sociale est plus qu'une « application » d'une science « pure » : elle est une action consciente, intentionnelle, orientée, organisée et potentiellement efficace. Cette action exige une créativité, résultat direct du rapport à un contexte concret qui n'aurait jamais pu être prévu complètement à l'avance, ni traité selon une typologie déjà codifiée. L'insuffisance de son discours et la difficulté de verser la réalité de la pratique dans un discours scientifique de vérification des hypothèses cache souvent l'expérience acquise et l'apprentissage réalisé. « Savoir » ne veut pas dire nécessairement avoir développé un savoir verbalisé — dans la conscience ou dans la communication. Le « savoir » sans « savoir dire » *peut* exister, mais il défend très mal sa propre survie.

Le contexte de travail du praticien est radicalement différent du contexte du laboratoire que la méthode de vérification expérimentale des hypothèses par la corrélation de variables voudrait lui imposer.

Schön (1991 ; 1987 ; 1983) a insisté sur l'intelligence pratique implicite des pratiques d'intervention et de la formation des intervenants :

Quand nous nous mettons à réfléchir sur l'efficacité spontanée et intuitive de nos actes quotidiens, nous démontrons notre savoir d'une façon spéciale. Nous somme s souvent incapables d'expliquer ce que nous connaissons. Nous nous sentons même un peu perdus quand nous tentons de l'expliquer ou bien nous en faisons des descriptions qui sont de toute évidence inadéquates. Habituellement notre savoir est tacite, implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. Il semble raisonnable de dire ici que notre savoir est dans nos *actes.*

Même chose pour le professionnel. Son travail quotidien dépend d'un savoir pratique tacite. Tout praticien compétent peut reconnaître des phénomènes, par exemple la famille des symptômes associés à une maladie particulière, les particularités de certains sites de construction ou les irrégularités dans les matériaux ou les structures, tous des phénomènes pour lesquels il ne peut fournir d'explications plausibles ou de description complète. Dans sa pratique quotidienne, on ne compte plus les jugements de qualité pour lesquels il ne pourrait formuler de critères adéquats et il fait montre d'habiletés dont il ne peut expliquer ni les lois ni les procédures. Même lorsqu'il utilise consciemment des théories et des techniques, il s'appuie sur des reconnaissances, des jugements et des compétences qui sont tacites.

[...]C'est tout ce processus de réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action qui se situe au cœur de « l'art » qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit des valeurs (Schön, 1994, 76–78)..

Pour Schön, la pratique professionnelle se définit par :

- le caractère UNIQUE de chaque situation ;
- sa COMPLEXITÉ irréductible ;
- son INSTABILITÉ, son caractère changeant ;
- le degré inévitable D'INCERTITUDE ;
- les CONFLITS DE VALEURS qui la caractérisent.

Elle peut engendrer un savoir qui a lieu *dans* et *durant* l'action, un savoir qui *peut* être rigoureux — mais avec une rigueur *à lui.* L'intuition de base de Schön est que « les praticiens savent plus que ce qu'ils sont capables de dire. Ils ont une connaissance dans l'action qui est en gros tacite. » Mais il est possible de réfléchir sur cette pratique intuitive, et les praticiens démontrent souvent leur compétence à le faire. Et Schön, qui qualifie cette perspective de « **RÉFLEXION DANS L'ACTION** », affirme qu'elle peut être aussi rigoureuse que la recherche scientifique ou que l'expérience de laboratoire (Schön, 1983, p. VIII-IX). Ce contexte lui permet d'avancer la connaissance de l'action par des stratégies d'apprentissage dans l'action, stratégies de recherche qui sont relativement spécifiques à l'intervention. Schön parle ainsi de trois types d'expériences (*« experiments »*) :

- agir pour provoquer une réaction (exploration) ;
- agir pour provoquer un changement déterminé à l'avance (vérification) ;
- agir pour choisir parmi plusieurs explications du résultat (explication).

Ces formes de vérification d'hypothèses sont spécifiques à la pratique, parce qu'elles sont des formes de recherche qui impliquent le chercheur et le sujet dans le processus, dans une relation transactionnelle : quand on fait de la recherche en faisant une intervention, faire de la recherche implique réfléchir sur soi-même, sur sa propre relation au client et à la situation. Dans son livre sur la recherche dans l'action (1983), Schön suggère quelques voies d'exploration qui peuvent utiliser l'analyse de cas de façon fructueuse. Il suggère quatre voies :

a) l'analyse de la façon dont les problèmes sont définis, ainsi que les besoins et les buts des interventions ;

b) l'analyse des cas, des images et des représentations sociales, du point de vue des catégories utilisées, des diagnostics et des étiquettes utilisées pour décrire et interpréter, comme les caractéristiques des cas qui ont été jugés « typiques », exemplaires ;

c) l'étude des théories globales, des modèles utilisés pour comprendre ;

d) le processus de réflexion dans l'action en lui-même, en tant que processus de recherche de sens, de va-et-vient entre une expérience vécue et une comparaison continue avec les expériences acquises, d'autres cas et d'autres situations qui font partie des acquis du praticien. Dans tous les cas, pour lui, faire une expérience c'est agir pour voir où mène l'action (Schön, 1983, pp. 145-147).

Le problème de « donner la parole » aux actions pratiques confronte toujours la pression d'une logique unique, qui serait celle du langage scientifique, de la formulation stéréotypée qui passe pour la seule légitime. Le défi de la réalité profondément contextuelle du quotidien professionnel, l'acquisition et le développement des habiletés difficiles à conceptualiser n'empêchent pas les essais éclairants. Un exemple utile est celui de la description des compétences médicales, celles qui font de la médecine un art et une science, selon Jenicek (1987, p. 12). Pour lui, si la médecine est une science avec toutes les caractéristiques de la

rigueur analytique qui consiste à observer, isoler, décrire, interpréter et vérifier, elle est aussi un art. À ce titre, elle exige un esprit ouvert et une flexibilité du raisonnement, de l'imagination clinique, un type d'intuition qui fait des inférences à partir des expériences acquises, retenues, mais non pas rappelées activement. Cette imagination doit s'exprimer avec un esthétisme, une élégance de la communication de l'expérience clinique vécue ; elle doit aussi être basée sur une aptitude à établir une bonne relation médecin/patient, seule garantie que l'information sera valable et complète. Cette relation doit donner un sentiment de confiance au malade et doit s'orienter selon des principes de préservation et de sauvegarde de sa dignité humaine, « ce qui fait la différence entre la médecine et une manipulation technique sophistiquée » (Jenicek, 1987, p. 12)

2.2.5 Finalités et moyens — le mode de l'esprit et le monde des choses

L'action se situe, ainsi, dans un espace tiraillé entre ***l'urgence d'agir*** et ***le besoin de réfléchir au « que faire ? »***, qui apparaît comme nécessaire pour assurer le bien fondé de l'action. Ces demandes contradictoires coexistent dans la conscience des acteurs, mais non pas sans tensions. Elles ont des discours qui leur sont caractéristiques : le langage des finalités (missions, buts, « objectifs généraux ») et le langage des moyens (ressources, choix pratiques).

Toute action intentionnelle qui cherche un changement cherche à ***inscrire une idée dans les choses ou dans les autres personnes,*** pour que les choses ou les autres se conforment davantage à l'idée que l'on se fait sur un changement « pour le mieux ». Ce travail de transformation d'une réalité vers une autre, que les Grecs appelaient « poétique » ou « pratique », inclut ainsi la conscience de deux mondes : l'actuel et le possible.

L'idée cherche son inscription dans une matérialité, cherche à changer les choses « pour le mieux » ; mais ce mouvement est un processus fait de résistances et de facilitations, de transactions, de négociations et d'ajustements réciproques. Il implique l'assimilation des nouveaux éléments aux schémas existants et l'accommodation de ces schémas à cette assimilation. Pour qu'une idée change les choses, il faut qu'elle réussisse à remplacer d'autres idées précédentes, qui défendent leur emprise

Il faut comprendre ***les limites du langage de la finalité***. C'est le langage qui exprime le mieux la raison d'être de l'action, son orientation et son dynamisme social (« favoriser l'autonomie de Mme. Unetelle »). Mais :
– une finalité ne demande aucune action spécifique (faire quoi pour favoriser son autonomie ?) ;
– une finalité ne peut se juger à son efficacité (est-ce qu'on a réussi à la rendre plus autonome ?) ;
– une finalité peut s'exprimer dans une intersubjectivité qui reste implicite, basée sur un appel à la complicité. Si je demande une clarification du but, la réponse est : « Voyons, tu sais ce que je veux dire ! » Si Mme. est satisfaite, si je crois qu'elle est plus autonome, on peut fermer le dossier avec la conscience tranquille.

Il faut, aussi, comprendre ***les limites du langage des moyens***. S'il est le langage qui exprime le mieux l'activité dans l'action (« référer Mme. Unetelle à une avocate »),
– il n'a pas toujours des liens explicites avec la finalité qu'il est censé exprimer (objectif de cette rencontre) ;

– il est difficile à juger en termes de cohérence avec une finalité globale (rencontrer une avocate ne rend pas nécessairement plus autonome) ;
– enfin, il exprime une action fonctionnelle, peu portée à la critique, plus centrée sur les « comment » que sur les « pourquoi » (une référence n'est pas une solution en soi).

Pensons aux coûts des politiques basées sur un vocabulaire de finalités, qui ne spécifient ni les actions à entreprendre, ni les moyens à utiliser. Il est trop facile d'être d'accord sur la recherche de la qualité de vie, de la santé, du bien-être, du progrès, de la modernisation et du changement social, de la croissance et de l'autonomie, du développement local et de la prise en charge par le milieu... et quand on est d'accord avec une de ces visées, on est d'accord avec quoi ?

La documentation sur l'évaluation est très consciente des avantages d'une pensée plus opérationnelle, basée davantage sur une logique de causalité, postulant des liens entre les causes et les effets, les actions entreprises et les résultats observés. Mais le langage de l'efficacité a ses propres limites : quand il faut définir l'indéfinissable, mesurer l'incommensurable, chercher l'opérationnalisation à tout prix, prévoir l'imprévisible..., les limites deviennent évidentes. S'il y a des liens des finalités avec l'enthousiasme irréfléchi et l'illusion optimiste il y a des liens de l'efficacité avec le rétrécissement des visions et le court terme (« vivre selon nos moyens » justifie toute réduction sans l'expliquer).

Les finalités et les buts se trouvent ainsi en conflit avec les forces/causes efficaces :

> Aujourd'hui, ces interprétations contradictoires du monde en sont toujours au même point de division. *Interpréter le monde à partir des buts supposés le constituer est devenu la méthode des sciences humaines* ; la méthode d'explication du monde, ou herméneutique, de Dilthey illustre particulièrement bien ce type d'interprétation fondée sur le principe de finalité. *Et l'explication du monde à partir de la notion de force ou d'énergie est devenue la méthode des sciences exactes.* On a appelé scientisme ce type d'explication fondé sur le principe de causalité. On suppose ainsi que *des relations causales ont un effet sur le présent à partir du passé* et, qu'au contraire*, les relations de finalité influent sur le présent à partir du futur* — en effet, la maison future a manifestement des effets sur les préparations présentes. La division entre ces philosophies est fermement établie : on ne négocie pas par-delà ses frontières, et qui s'y essaie doit savoir qu'il attirera sur lui la foudre des deux camps.
>
> [...] Et tout ceci en dépit du fait que ces conceptions sont en réalité le reflet l'une de l'autre, et que *la finalité comme la causalité influent sur le présent à partir du passé* ; en effet, la maison que j'imagine construite dans dix ans existe déjà réellement dans ma tête. Et, si j'ouvre demain un compte d'épargne pour réaliser la construction de cette maison, une décision d'hier aura alors un effet sur mes actes de demain. (Riedl, 1988, p. 98 ; italiques ajoutées)

2.3 LA TRANSMISSION DES SAVOIRS

Le capitaine Jonathan,
Étant âgé de dix-huit ans,
Capture un jour un pélican
Dans une île d'Extrême-Orient.
Le pélican de Jonathan,
Au matin, pond un œuf tout blanc
Et il en sort un pélican
Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, un œuf tout blanc
D'où sort, inévitablement,
Un autre qui en fait autant.
Cela peut durer très longtemps
Si l'on ne fait pas d'omelette avant.
(Cité par Bourdieu, 1970)

Lui ressemblant étonnamment.

Quand l'évaluation s'inscrit dans l'action, elle s'inscrit dans les dynamiques de l'apprentissage. Si l'acteur agit pour changer une situation, ce travail, à son tour, travaille sur lui, le fait changer : l'apprentissage et l'expérience sont ainsi les produits de tout travail.

Mais ce processus n'est pas seulement interne chez un individu : il alimente, aussi, les rapports de l'acteur aux autres participants dans la situation. L'apprentissage est ainsi un processus foncièrement social : rares sont les situations que nous confrontons sans nous référer à l'histoire de nos « formations », de notre constitution comme acteurs. Face à une nouveauté – soit-elle un aliment inconnu, une interaction avec un étranger, le choix d'un objet, nos perceptions et nos choix sont orientés par l'expérience précédente.

Et l'aspect le plus fascinant de l'expérience humaine est la difficulté, voir l'impossibilité de distinguer entre l'expérience directe, vécue, et l'expérience observée, incorporée à l'expérience personnelle par l'absorption de l'expérience des autres. Cette expérience « empruntée » des autres, les psychologues de l'apprentissage social l'ont surnommé ***l'apprentissage vicariant*** : « se dit d'un organe qui supplée, par son propre fonctionnement à l'insuffisance fonctionnelle d'un autre organe ; fonction de remplacement en cas d'insuffisance ou de défaillance ». Pour Bandura, les personnes peuvent profiter des succès et des échecs des autres ainsi que de leurs propres expériences, et les expériences observées peuvent modifier le comportement de la personne autant que celles qu'elle a vécues directement.

Les enfants n'apprennent pas en jouant avec des câbles électriques ou en se penchant sur un précipice : nous l'empêchons. Nous voici confrontés à un paradoxe de l'apprentissage humain, le plus social des apprentissages. Nos réseaux sociaux ont appris des succès et des malheurs de leurs membres, et s'assurent de nous faire profiter de leurs apprentissages, en nous invitant à manger ce qui ne nous tente pas, en nous interdisant de faire ce qui apparaît comme une aventure intéressante. Les avertissements maternels, aux normes institutionnalisés sur la façon de se comporter, de penser et de sentir (« ce que tu dois faire si...») , aux normes prescriptives (« Arrêt»), notre expérience est toujours aussi personnelle que collective. Le concept d'***institution*** représente la cristallisation sociale de l'expérience collective. L'institution et les normes sont transmises, et génèrent leurs propres gardiens de normes, amateurs (amis, bons conseillers) ou professionnels (experts, superviseurs, gardiens de l'ordre moral, social ou civil). Les stratégies de ces gardiens sont importantes à identifier dans l'évaluation, parce qu'elle sont le fondement de l'unité apparente d'une action sociale, qui préfère toujours se présenter comme unitaire, consensuelle, démocratique (Fig. 2.3 ci-dessous).).

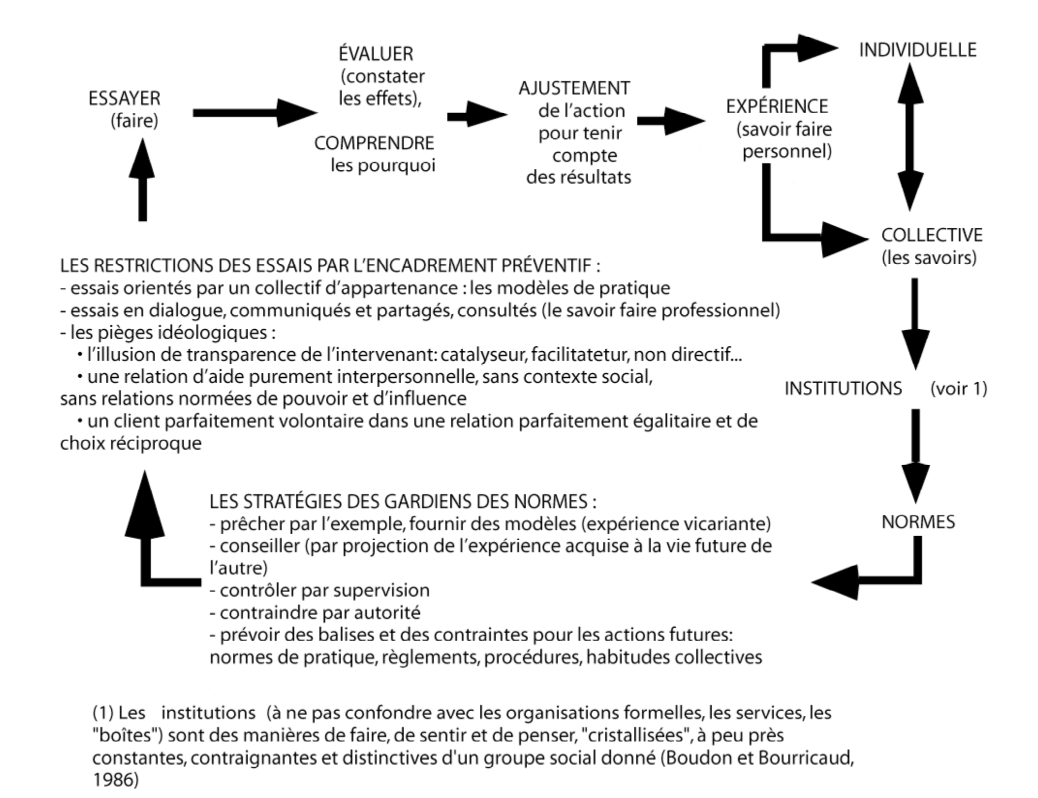


Fig. 2.3 L'institutionnalisation des savoirs

2.4 FAIRE ET FAIRE MIEUX : LA VISION PRAGMATIQUE

Les efforts des philosophes américains comme Charles Sanders Peirce, William James et John Dewey pour trouver leur propre voie les menaient à se distancier de la philosophie européenne, qu'ils voyaient comme trop centrée sur les idées. Ils voulaient également se démarquer de la pensée quotidienne nord-américaine, qu'ils voyaient comme trop liée à une conception marchande de la vie sociale. Leur souci était de trouver une façon d'approcher la pratique, la pensée dans ses liens à l'action. Ils cherchaient un « practicalisme » , une « praxéologie » . Insatisfaits des deux termes, Pierce et James décident de parler de ***pragmatisme*** – tout à fait conscients des dangers que leur position soit confondue avec celle d'un utilitarisme. Ils cherchaient la compréhension d'une pensée pratique, qui viserait plus la transformation du monde que sa commercialisation. La portée de leur pensée est centrale à la logique de l'intervention sociale et de son évaluation.

Dans le pragmatisme, nous pourrions souligner quelques idées conductrices, tirées des textes de Dewey (Dewey dans McDermott, 1984). Les italiques soulignent les phrases qui traduisent plus littéralement les siennes.

a) Le rôle des idées dans la vie quotidienne. Dans ses thèses philosophiques contre Feuerbach, Marx affirme que les philosophes se sont trompés quand ils ont prôné que la fonction de la philosophie est de ***comprendre*** le monde : sa fonction est de le ***transformer !*** Sur ce point , les pragmatistes sont en complet accord : **« *dans un monde dans lequel les théories ont des conséquences pour l'action, la raison a***

un rôle constructif qu'elle ne peut pas négliger ». Cette réflexion nous fait accepter notre place dans *un monde qui est aussi en construction, en devenir* – ce que James appelait un monde en chantier, jusqu'à un certain point plastique, malléable, transformable.

b) Le rapport à l'environnement. C'est dans ce monde en chantier que se situe l'expérience humaine, le « vécu » . La biologie nous rappelle que le *vécu* est *vie*, et ***que vivre est établir un rapport viable à un environnement***. *« D'abord, vivre ; après, on peut bien philosopher! »* , disaient les Romains.

Et ce rapport est double. ***« L'être humain prend entre ses mains la tâche de voir à ce que ce qui se passe dans son environnement se passe d'une façon plutôt que d'une autre. La vie est loin d'être un reflet tranquille de son milieu. La vie est un combat stratégique : il faut faire des ressources disponibles les matériaux pour faire des changements dans ce monde. C'est dans ce sens que vivre est, pour les êtres humains, contrôler leur environnement, le maîtriser. Leurs activités doivent tirer profit des changements incessants de leur environnement ».*** Il faut qu'ils neutralisent les aspects hostiles, il faut qu'ils développent les aspects bénéfiques. Il faut changer le monde, mais pour le mieux – pour notre mieux.

c) La révision du concept ***d'expérience***. Ce concept souligne l'importance du contexte de l'expérience, du vécu. « L'expérience est un faire et un subir simultanés. Nos activités sont nos «expérimentations » nos essais d'avoir un impact sur notre monde. Nos efforts sont aussi notre façon de nous tester, de nous connaître ». Si notre intérêt dans l'expérience est concret, empirique, nous devrons orienter notre regard vers l'avenir. ***« Nous vivons « vers l'avant », dans un monde toujours en changement – des changements qui peuvent nous favoriser ou nous détruire »***. Compte tenu que nos actions visent à produire ces changements, **« L'EXPÉRIENCE EST LA LECTURE DU FUTUR QUE L'ON FAIT DANS LE PRÉSENT »**. Tout ce qui se passe autour de nous, nous concerne, nous touche, nous interpelle. **« L'EXPÉRIENCE N'EST DONC PAS LE SOUVENIR NOSTALGIQUE DU PASSÉ : ELLE EST LA PRÉPARATION DE NOTRE AVENIR – QUI SERA LE « À VENIR » TEL QUE NOUS POURRONS L'AVOIR INFLUENCÉ ».**

d) La réorientation vers ***un futur possible***. Cette vision de l'expérience a des liens avec des visions sociologiques contemporaines, qui rapprochent les concepts de sujet et d'acteur.
Anticiper un futur est plus fondamental que rappeler un passé. Dans le monde en changement continu, des changements qui peuvent nous favoriser ou nous ignorer, l'expérience se doit d'être prospective : notre survie en dépend. Survie et extinction, succès et échec sont les catégories les plus fondamentales de la vie. La prédiction imaginative du futur est la qualité la plus essentielle du comportement au présent. Les rêveries, les constructions de l'esprit et les souvenirs sont eux aussi, pratiques, parce qu'elles sont des instruments pour bâtir un futur. Bâtir un futur est un travail très concret, très pratique ; sans une lecture détachée du passé, le futur s'effrite en velléité.

2.5 L'ÉVALUATION DANS L'ACTION DE SOCIÉTÉ : L'ACCÈS À LA PARTICIPATION

2.5.1 L'évaluation dans l'action de société

L'évaluation établit une relation transformatrice avec la situation dans laquelle elle agit. La conception de son rôle est ainsi un implicite qui mérite un arrêt analytique.

La littérature récente a souligné des concepts tels que évaluation ouverte, « illuminative » (au sens d'illuminer aux participants le sens de l'action à laquelle ils participent), évaluation participative, de son lien à un « *empowerment* » .

Si nous acceptons la pertinence directe de ses conceptions à la structuration d'une démarche

évaluative, nous pourrions penser à trois niveaux d'incitation à la prise en considération des acteurs impliqués :

Type d'évaluation	**But prôné**	**Limitations**
Évaluation ouverte	Accès à l'information	Caractère nécessairement limité de l'information rendue publique et de son accès à un public large
Évaluation participative	Accès a l'information + possibilité d'expression des avis	Participation ≈ cooptation : manque de partage du pouvoir décisionnelle
Évaluation vers l'« *empowerment* »	Accès à l'information + possibilité d'expression des avis + possibilité d'infléchir l'action dans la prise de décisions	Conflit potentiel entre les voix multiples et l'unité hiérarchique

2.5.2 L'accès à l'information

L'évaluation fait partie du mouvement politique des années soixante aux États-Unis et en Europe, un mouvement qui prône une plus grande ouverture pour une plus grande imputabilité des grands responsables : services d'État, grandes entreprises. Les actions de contestation commencent en demandant un plus grand accès à une information gardé trop souvent dans les secret des « preneurs des décision ».

La situation est encore plus délicate pour le cas de l'évaluation. L'évaluateur rapporte l'étude à ceux qui l'ont commandé. Il n'a pas la possession publique de son rapport, il ne peut pas cibler la diffusion qu'il voudrait. On fait une étude en profondeur, une évaluation qui dure des années, qui coûte des millions, et on n'entend plus parler. Les recommandations, qui peuvent être des centaines, ne sont pas, à leur tour, objet d'évaluation : qu'est–ce qu'on a fait d'elles ?

2.5.3 Participation et partenariat

Le concept de participation a une longue histoire, et une multiplication des significations. Dans son sens original, Thomas d'Aquin utilise la notion de Plotin pour exprimer la relation des chrétiens à leur Dieu : ils participent à son être comme les rayons du soleil participent à leur source. La participation est ainsi un concept ancré dans une intuition d'unité fondamentale, dans un principe d'ordre qui l'exprime, et qui coexiste sans problèmes avec une conception hiérarchique ou au moins systémique de cette unité. Dans son origine, participation et démocratie ont peu en commun. Il y a une extension du sens qui rend la notion non pas seulement directe et explicitement pertinente au domaine de l'évaluation (Fetterman, Kaftarian et Wandersman, 1996), mais aussi reliée à des notions qui constituent une prise de position globale divergente :

> Je crois et j'espère qu'il y a une vision du monde en train d'émerger : plus holistique, plus pluraliste et plus égalitaire qui est essentiellement participative. Elle est alimentée par la pensée holistique et systémique (Bateson, Maturana et Varela), par le féminisme Lichtenstein), par l'éducation libératrice (Freire, Rogers), par l'ouverture épistémologique (Habermas) et celle des nouvelles visions de la spiritualité et de la théologie (Fox), de l'écologie (Naess) et par les métaphores des « nouvelles » physique, mathématiques et de

biologie (Schwartz et Ogilvie) (Reason, 1994, p. 324 traduction RZ)

La recherche participative, insertion stratégique de cette vision dans les sciences sociales, a pour Latapí (1988) un but éminemment pratique : ***produire des changements.*** Elle obéit l'injonction de Marx de faire de la philosophie un effort non pas pour ***comprendre*** le monde, mais pour ***le transformer***. Elle implique une remise en question du modèle positiviste des sciences, en mettant au centre de ses orientations l'amélioration de la qualité de vie par une recherche collective, avec la participation de tous. Le concept n'est cependant pas univoque.

Dans ses formes d'incorporation à l'évaluation, la participation a été d'abord une stratégie pour maximiser les bénéfices d'incorporer les avis de tous et ce, de façon explicite et reconnue. Dans un niveau psychosocial, le concept se prête bien à une opérationnalisation empirique : participer est être présent à la réunion, faire partie du comité, signer une pétition, la carte de membre. Elle est la mesure de l'incorporation à une action collective — ***sans implications de partage de pouvoir décisionnel***.

Mais il a, aussi, au delà de ce sens coopté, une aspiration vers une ouverture politique. La démocratie invite à ce que les personnes impliquées dans une action collective, soient-elles les responsables politiques ou administratifs, le personnel chargé de la mise en œuvre ou les clients ou les bénéficiaires de l'action, puissent être membres à part entière de l'action. Le problème sous-jacent est ***politique***, de gestion du social, mais il est aussi, et plus fondamentalement, d'ordre ***théorique***, de vision de société. ***La participation est, ainsi, une incorporation voulue ou acceptée à un projet collectif et aux obligations qu'il comporte : engagement, solidarité et responsabilité face à un ordre librement accepté.***

Des auteurs comme Panet-Raymond (1991) et Lamoureux (1994) ont souligné les coûts cachés des rapports entre les pouvoirs publics et les organismes communautaires quand ils sont présentés comme égalitaires. Le partenariat réel peut se définir comme un rapport égalitaire et équitable, avec des contributions différentes mais jugées mutuellement comme également essentielles, avec un respect et une reconnaissance mutuelle des contributions et des parties impliquées dans un rapport d'interdépendance. Ce que Panet-Raymond appelle le « pater-nariat » est l'établissement d'un rapport foncièrement inégalitaire, une domination du réseau public, qui organise une complémentarité à sens unique, un rapport utilitaire de sous-traitance — l'équivalent pour la concertation de la cooptation de la participation, qui peut faire d'elle un exutoire, une valve de sécurité, fondé sur le soulagement du « Nous avons dit ce que nous avions à dire » . On exprime son avis devant une commission d'enquête, devant un comité parlementaire… et après ?

2.6 ÉVALUATION FORMATIVE ET PARTICIPATION DES ACTEURS : GUBA ET LINCOLN

Si un programme d'action est encore en phase d'actualisation, l'évaluation peut porter, non pas sur les résultats définitifs, ni sur la réalisation des objectifs, mais sur le processus et l'actualisation progressive du programme (en anglais, *program implementation*). Dans la terminologie de l'évaluation, on parle d'« évaluation sommative » quand l'évaluation porte sur les résultats du programme, et on parle d'« évaluation formative » quand elle porte sur le

processus, quand elle contribue à la réalisation du programme comme une aide supplémentaire pour la réalisation des objectifs.

Le terme d'« évaluation formative », assez fréquent dans les études d'évaluation, n'a cependant pas un sens univoque. De fait, il a deux sens qui représentent des conceptions assez différentes de la situation à évaluer comme situation sociale.

Dans un premier sens, celui développé par Scriven (1989), l'évaluation formative est une étape préparatoire de l'évaluation sommative. Quand l'information disponible pour une évaluation est jugée insuffisante, l'évaluateur participe à la préparation de cette évaluation en aidant les participants à mieux recueillir, organiser et présenter l'information disponible.

Dans un deuxième sens, développé par des auteurs comme Stake (1989), Stufflebeam (1989) et Guba (Guba et Lincoln, 1989), l'évaluation formative répond à une autre logique, qui est une logique éducative : « le but le plus important de l'évaluation de programmes n'est pas de les mettre à l'épreuve, mais de les améliorer » (Stufflebeam, 1989, p. 117). L'approche devient plus radicale quand le moyen favorisé pour cette amélioration est la participation active de tous les intéressés comme but premier de l'évaluation en tant que processus social. C'est le sens dans lequel Guba et Lincoln (1989) redéfinissent leur contribution. Leur position pourrait se résumer en quelques affirmations :

a) La méthodologie de l'évaluation qu'ils proposent s'oppose fondamentalement à une conception « scientiste » de la science :

« SCIENTISME »	**« QUATRIÈME GÉNÉRATION »**
Distinction entre le contexte de l'exploration et le contexte de la vérification.	Processus d'interaction entre les deux qui sont considérés comme inséparables.
Environnement contrôlé.	Environnement naturel.
Instrumentation objectivée : on applique des instruments construits à l'avance.	Conscience du choix entre perfection et adaptabilité des instruments : les instruments sont modifiés et raffinés à fur et à mesure qu'ils sont utilisés.
Échantillonnage représentatif.	Approche par cas et échantillonnage intentionné.
Critère de validité de correspondance à la réalité.	Construction conjointe des significations, validation par consensus.
Limitation aux connaissances déjà validées et reconnues.	Utilisation des connaissances implicites.

b) La méthodologie de l'évaluation « de la quatrième génération » repose sur une conception constructiviste de la science et de l'action scientifique : elle remet en question les affirmations sur l'existence d'une réalité objective, qui puisse être connue directement, sans qu'il y ait une interaction entre l'objet connu et le sujet connaisseur. La science serait une construction de plus, sans droits acquis à être considérée comme vraie ou correcte. Cette conception refuse tout dualisme d'un sujet et d'un objet, parce qu'elle souligne que les données d'une étude existent parce que l'interaction entre l'observateur et l'observation crée littéralement ce qui émerge d'une telle étude (Guba et Lincoln, 1989, pp. 43-44).

c) Le but d'une évaluation n'est pas de fournir de l'information à des preneurs de décisions extérieurs à une dynamique sociale, mais de donner aux participants le sentiment de leur potentiel d'action et un pouvoir sur leur action : l'*empowerment.*

Pour les auteurs cités, il est possible de forcer les gens à obéir, mais il n'est pas possible de les forcer à l'excellence. Seulement l'exercice du pouvoir sur leur propre action peut leur faire prendre conscience de leur efficacité, ce qui leur permettra d'être productifs. C'est à cette seule condition qu'on pourra les encourager à prendre des risques, stimuler leur créativité, leur donner la possibilité de développer un sentiment de fierté, de bâtir leur implication, en les incitant à prendre des responsabilités et en leur donnant un sens d'investissement et d'appropriation personnels (Guba et Lincoln, 1989, pp. 226-227).

d) La stratégie de l'évaluation repose sur les perceptions des participants que l'évaluateur doit respecter, comprendre et utiliser dans la démarche évaluative :

L'effort pour développer des constructions de signification qui soient communes et partagées comme produits de la collaboration va chercher et souligne les contributions de tous les participants et de toutes les personnes impliquées ou touchées par l'activité évaluative, et leur assure ainsi un contrôle sur celle-ci. Cet effort est ainsi éducatif et libérateur [*empowering*], tout en répondant adéquatement aux attentes des jugements de valeur qui ont mené à faire une évaluation. (Guba et Lincoln, 1989, pp. 184-185; c'est nous qui traduisons.)

Dans leur conception de l'« évaluation de la quatrième génération », Guba et Lincoln (1989) présentent l'évaluation comme une action d'intervention qui se situe au carrefour de rapports de forces des différents acteurs qui constituent la situation pour laquelle on demande une évaluation. Pour eux, ***l'évaluation est un processus qui se construit sur les fondements des enjeux, des préoccupations et des demandes des acteurs qui font partie de la situation parce qu'ils ont un intérêt quelconque à son sujet* (les *stakeholders*)**. Ils créent une typologie de ceux qu'ils considèrent comme des parties prenantes dans une évaluation :

a) *Les agents de l'évaluation comme processus*, qui sont toutes les personnes engagées dans la production et dans l'utilisation de l'évaluation : les créateurs du modèle de l'évaluation, les sources de financement, les preneurs de décisions qui ont décidé qu'il fallait évaluer, tous ceux qui ont contribué à la production comme fournisseurs, techniciens, employés et personnel de soutien présents parce que financés par le contrat d'évaluation, et surtout celui qui gère le contrat de l'évaluation, qui l'a demandée, tout en spécifiant ses besoins, ses intérêts et ses attentes ;

b) *les bénéficiaires de l'évaluation*, c'est-à-dire ceux qui peuvent bénéficier, directement ou indirectement, de l'évaluation. Ce sont les clients « ciblés » par l'évaluation, les familles des clients, et tous ceux qui sont affectés par les services offerts aux bénéficiaires, ainsi que tous ceux qui profitent de ce que l'évaluation a lieu : fournisseurs d'équipement et des ressources matérielles, personnel supplémentaire ;

c) *les victimes de l'évaluation*, catégorie facilement oubliée, qui inclut tous les « perdants », du fait qu'une évaluation a eu lieu : les groupes qui ont été jugés « non prioritaires », ceux dont les bénéfices ont été gelés ou diminués pour favoriser ceux que les

recommandations de l'évaluation avantagent, les personnes qui perdent une partie de leur pouvoir par suite de l'évaluation et celles qui ont été marginalisées, parce que leurs activités ne correspondent pas à celles que l'évaluation a privilégiées (Guba et Lincoln, 1989, p. 41-42).

Pour Lincoln et Guba (1989), l'évaluation traverse quatre grandes périodes.

• La première est une période *orientée vers la mesure*, qui se concentre sur des mesures d'intelligence et d'apprentissage des sujets individuels, dans laquelle l'évaluateur est un technicien de la mesure, l'instrument humain, le producteur et l'analyste des données ; c'est la période où l'évaluation est toujours le deuxième terme dans des cours sur « mesure et évaluation », dans les facultés d'éducation.

• La deuxième est une période *orientée vers la description*, dans laquelle l'atteinte des objectifs des programmes fait de l'évaluateur l'éclaireur et l'historien des programmes, une aide dans la confrontation des finalités et des résultats.

• La troisième période connaît un changement marqué. De la mesure et de la description, l'évaluation passe à une contribution à la prise des décisions, par la *production des jugements et des recommandations* qui font de l'évaluateur un participant dans le processus de prise des décisions.

Les trois périodes ont, pour Guba et Lincoln, des caractères communs : une tendance à prendre le point de vue des administrateurs, une absence de reconnaissance de la pluralité des valeurs de tout enjeu social et une adhésion excessive à un paradigme scientiste, caractérisé par une « décontextualisation », une acceptation irréfléchie de laisser les instruments redéfinir les variables et une prise de position de neutralité éthique face à l'action.

• Face à ces trois périodes, les auteurs en définissent une quatrième, l'*« évaluation de la quatrième génération »*, comme la *période de la négociation*. Pour eux, cette période est caractérisée par :

> – une reconnaissance du caractère *construit* de toute situation sociale ;
> – une conscience de la *pluralité* des valeurs sociales ;
> – une compréhension qui accepte l'*insertion contextuelle* comme caractéristique essentielle de toute réalité étudiée ;
> – une conscience politique que toute action implique des *conséquences politiques* de la modification du pouvoir relatif des acteurs dans une situation sociale — conséquences libératrices ou une contribution à l'oppression ;
> – une orientation vers l'action, dans laquelle l'évaluateur, loin de concevoir son rôle comme externe, le comprend comme le coordinateur (« orchestrateur ») du processus de *négociation* d'une interprétation et d'une action collective ; – et, enfin, une conception de *pleine participation sociale*, qui défend et vise une distribution égalitaire du pouvoir politique, une pleine participation, jusqu'au point de défendre l'égalité des droits des conceptions alternatives et de promouvoir la construction collective de significations. *L'évaluation n'est plus la production de recommandations administratives : elle est l'ordre du jour d'une négociation.*

La perspective de Guba et Lincoln offre une approche et une méthode : leur conception de l'évaluation devient un processus intégré à l'action sociale en cours. Les buts fondamentaux

de créer une conscience de processus et d'alimenter l'action avec la conscience critique de l'interprétation des résultats sont encore présents, mais l'attention est centrée sur l'action sociale, son déroulement et son apprentissage. Le processus proposé se déroule en neuf étapes :

1. Identifier les participants et les acteurs concernés qui pourront être affectés par l'évaluation ;
2. Aider chaque groupe engagé à expliciter ses constructions et ses interprétations sur la situation qui doit être évaluée, avec toute la gamme de demandes, de soucis et de thèmes qui le préoccupent ;
3. Créer un milieu et une méthodologie (la méthodologie herméneutique/dialectique) qui permettraient de comprendre, de critiquer et de prendre en considération les différentes constructions et leurs interprétations sur la situation à évaluer, avec toute la gamme de demandes, de soucis et de thèmes qui les préoccupent. Cette approche doit se réaliser en deux étapes. D'abord, à l'intérieur de chacun des groupes, pour que ceux-ci puissent arriver à surmonter leurs conflits internes et à produire une construction collective des demandes, des soucis et des thèmes qui les préoccupent. Après quoi, les groupes doivent être alimentés par les constructions des autres groupes ou d'autres sources, pour pouvoir développer une perspective plus critique et plus nuancée de leur propre travail ;
4. Réaliser des consensus sur autant de constructions des demandes, des soucis et des thèmes qui les préoccupent ;
5. Préparer un ordre du jour et un plan de travail qui permettraient des négociations sur les thèmes et les prises de position conflictuels ;
6. Recueillir et fournir l'information requise par l'ordre du jour et le plan de travail ;
7. Établir un forum de représentants de tous les groupes dans lequel puissent avoir lieu les négociations qui mènent à des actions efficaces, et agir comme médiateur de ce forum ;
8. Élaborer un rapport qui sera transmis à chaque groupe et de la façon la plus adéquate à leurs caractéristiques, afin de faciliter et de rendre explicite tout consensus ou toute nouvelle construction sur les demandes, les soucis et les thèmes qui les préoccupent ;
9. Recycler l'évaluation, pour reprendre les constructions et les demandes, les soucis et les thèmes qui les préoccupent et qui n'ont pas encore trouvé une résolution satisfaisante. (Guba et Lincoln, 1989, pp. 72–74.)

2.7 LES OBJECTIFS ET LES ACTEURS

Une évaluation de programme est habituellement une opération administrative, qui s'inscrit dans un cadre de gestion, inscrit, à son tour, dans un contexte politique très spécifique. L'évaluateur est habituellement un évaluateur externe, un agent libre, un professionnel à qui on octroie une certaine marge d'autonomie dans son travail. Mais une évaluation de programme n'est jamais déconnectée de son contexte. L'évaluateur doit inscrire son travail dans un cadre d'action qu'il ne peut ignorer ; son travail aura une utilisation face à laquelle il ne peut rester aveugle ni impartial. Un évaluateur est un acteur parmi d'autres, et son autonomie relative ne signifie pas qu'il soit libre des interactions dans lesquelles son travail prend son sens. L'évaluateur sera habituellement sous contrat — et cet engagement ne sera négocié ni pour une action sociale abstraite, ni pour l'ensemble des acteurs qui la configurent. Comme la plupart des travaux professionnels, l'évaluateur a des clients, et il est important que cette réalité ne soit ni escamotée ni obnubilée par une rhétorique politique qui parlerait de démocratie et de participation, sans reconnaître les limites spécifiques et opérationnelles occasionnées par d'autres acteurs que les commanditaires directs de l'évaluation (schéma suivant).

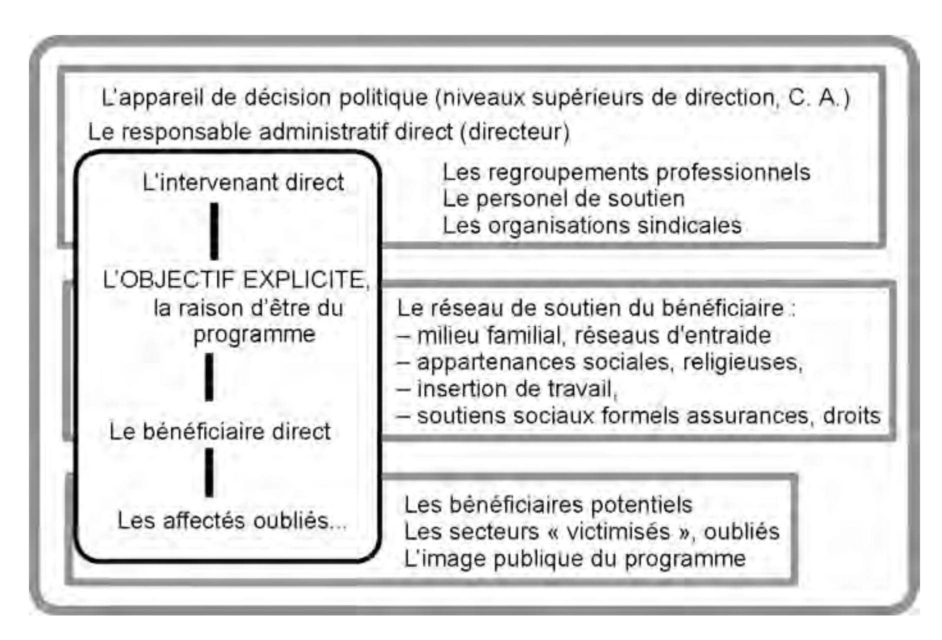


Fig. 2.7 Les objectifs des acteurs dans une intervention

L'évaluation d'un programme, surtout d'un programme gouvernemental en matière sociale, se situe d'abord dans un *appareil de décision politique.* L'évaluation du bénéfice relatif du programme ne peut pas être plus abstraite que la réalité de la gestion : un programme produit des résultats concrets, liés directement aux objectifs, mais il le fait en produisant aussi une image publique du programme et des retombées politiques directes ou indirectes qui font également partie de ce qui amène l'appareil de décision politique à évaluer un programme.

L'objectif explicite direct d'un programme social représente d'abord une interaction directe entre un *intervenant* et un *bénéficiaire direct.* Et chacun apporte à cette interaction les réalités sociales dans lesquelles il est inséré. Le bénéficiaire direct cherche la réponse à sa demande et la satisfaction de son besoin ; il cherche aussi une satisfaction globale quant à la qualité du service reçu et quant aux bénéfices indirects de soutien et d'attention personnalisée. L'intervenant direct veut travailler dans un contexte satisfaisant de conditions de réalisation de l'intervention (temps, rémunération, locaux), avec un respect de son autonomie et de sa responsabilité personnelle et avec les moyens adéquats d'aide à l'intervention (personnel de soutien, outils de diagnostic et de consultation, équipe de travail).

L'intervenant est ainsi relié aux *regroupements professionnels,* qui l'aident à définir ses compétences et à défendre son statut et ses marges d'autonomie, mais aussi à l'appareil administratif qui rend possible son travail. Le *responsable administratif direct* du programme doit situer l'évaluation dans le contexte des exigences et des attentes d'information de ses supérieurs, qui exigent l'information dont ils auront besoin pour prendre des décisions sur le programme. De plus, ce responsable affecte nécessairement l'évaluation directe par les solutions qu'il apporte aux difficultés de contrôle du programme, aux problèmes spécifiques de gestion du personnel et aux exigences, souvent contradictoires et incompatibles, concernant l'allocation des ressources et la connaissance qu'il permet des résultats de l'évaluation.

Il est important de ne pas oublier que, dans un programme, ***l'intervention directe est le produit de la somme d'efforts collectifs***, qui met sur le « champ de bataille » un nombre restreint d'intervenants, qui s'appuie sur un *personnel de soutien* nombreux et diversifié,

souvent invisible — s'il n'y a pas de problèmes qui rappellent leur présence. Un contrat de construction peut être entravé par les cafouillages des fonctionnaires qui doivent l'autoriser ; une recherche peut dérailler avec la maladie d'une secrétaire ; un service de chirurgie peut être paralysé par une grève dans les services de buanderie. Le personnel de soutien fait ainsi partie prenante du processus en cours. Il peut réagir négativement aux conséquences d'un programme, qui ont pu être oubliées ou mal évaluées du fait qu'on s'est surtout préoccupé de l'intervention directe. Sa résistance aux changements des conditions de travail (horaires, nouvelles tâches), aux exigences supplémentaires de travail (fonctions accrues, morcellement des tâches) ou les risques et les coûts additionnels de stress et des conflits potentiels peuvent peser lourdement sur l'implication du personnel dans le programme, sur leur coopération, et conséquemment, sur les chances ou le niveau de réussite de celui-ci. C'est aussi la responsabilité de leurs *organisations syndicales* d'être présentes dans la défense des conditions de travail, dans les exigences de la reconnaissance des qualifications, des critères de rémunération, de permanence et de sécurité dans l'emploi, qui peuvent être directement affectés par le programme évalué.

Le bénéficiaire direct est inséparable de son *réseau de soutien.* La satisfaction des deux parties est inséparable, comme le sentiment des bénéfices apportés par le programme. Les coûts comptabilisés d'un programme ne peuvent ignorer les coûts additionnels qu'ils imposent par leurs exigences de soutien, de surveillance, de temps, de transport et autres qu'ils impliquent pour le réseau. À la limite, le bénéfice que retire un client peut se bâtir sur un coût direct imposé à ses proches — les « aidants naturels », ou la famille qui doit fournir le transport, les outils ou l'équipement pour un programme censé être gratuit. Le cadre institutionnel et culturel de l'intervention peut entrer en conflit avec le style de vie du réseau du bénéficiaire : les normes de régularité, d'hygiène ou de discipline d'un professionnel peuvent être assez différentes de celles d'un milieu familial.

Guba et Lincoln ont eu le mérite d'accroître la visibilité et l'importance de deux clientèles qui peuvent être facilement oubliées dans une évaluation. Premièrement, il faut rappeler les *bénéficiaires potentiels* — les personnes qui auraient pu profiter d'un programme auquel elles n'ont pas eu accès — telles les personnes qui n'ont pas été informées de l'existence du programme, ou celles qui sont sur une liste d'attente, trop souvent due à l'insuffisance des ressources allouées, bien qu'elles aient les mêmes besoins et les mêmes droits que les bénéficiaires actuels. Chez les professionnels, rares sont ceux qui considèrent la liste d'attente comme faisant partie de leur clientèle.

Deuxièmement, les auteurs rappellent qu'il y a, à la limite, les *victimes d'un programme :* en des temps de restrictions budgétaires, un programme peut se construire avec les fonds retirés à d'autres programmes, et son succès se bâtit sur la fermeture d'un autre, déclaré moins prioritaire. L'allocation de ressources est un processus souvent limité à des déplacements des fonds limités d'une activité à une autre. Dans un naufrage, « Les femmes et les enfants d'abord! » peut être une sentence de mort implicite pour les hommes, pour qui il n'aura pas d'espace dans les radeaux de sauvetage.

Finalement, l'évaluation ne peut pas oublier que l'*image publique du programme* est une condition importante de sa réussite. L'atmosphère qui déterminera la prise de décisions peut être davantage marquée par un scandale de détournement de fonds — qui, en soi, représente

une fraction minimale des fonds alloués — que par les conclusions de l'étude. Un documentaire sur une victime de la situation que le programme est censé régler, ou les images d'un enfant qui en bénéficie, peuvent déterminer les attentes du public à son égard. Les interprétations globales faites dans des éditoriaux, dans des documents de témoignage, des « histoires d'horreur » ou d'attribution d'intentionnalité politique, ne peuvent rester ignorées par un sens professionnel « cloîtré » de l'évaluateur. Elles créeront l'atmosphère d'émotivité de l'interprétation sociale, politique et administrative de l'évaluation, et détermineront son utilisation.

2.8 L'ÉVALUATEUR COMME ACTEUR : OPTIONS ET CONVICTIONS

2.8.1 La pertinence de parler d'autonomies et des solidarités...

Nous avons placé les contenus de cet ouvrage sous le titre ***L'évaluation dans l'action sociale.*** Il s'agit d'une évaluation de l'action ***sociale*** et doit, en conséquence, confronter la spécificité sociale de la tâche, avec l'importance qu'elle reconnaît aux acteurs en tant que créateurs des significations, qui ont un impact réel et vérifiable sur les situations concrètes, qui sont détenteurs d'une « efficacité symbolique » (Renaud, 1995). Cette évaluation a lieu ***dans*** l'action — pendant tout son déroulement, et avec une connaissance interne d'une situation qui résiste à l'observateur « externe », qui est habituellement perçu seulement en termes d'un rôle de contributeur au contrôle de gestion. Parler d'***autonomie*** est parler du respect qu'elle doit tenir à tous les acteurs qui participent, à leur capacité de viser des objectifs rarement explicites, souvent inconscients et aux impacts qu'ils peuvent avoir sur l'action. Et parler de ***solidarités*** souligne les caractéristiques difficiles à circonscrire du rapport de l'évaluateur aux acteurs, rapport qui n'est pas une simple complicité, mais un effort conjoint de confronter les visées que l'action s'est données, une recherche solidaire de l'authenticité de l'effort ainsi que de son efficacité. Solidarité dans le sens prôné est loin du sens de « complicité », et déborde celui d'une « advocacy », de plaidoirie. Elle réfère à une vision, à une tâche et à une responsabilité de contribution honnête à un travail collectif pour augmenter la conscience des finalités — son bien fondé — et de son pouvoir de transformation — son efficacité.

Cette perspective n'est pas originale, mais elle n'est pas, non plus,la vision dominante de l'évaluation. Elle laisse des nombreux points qui attendent un développement exhaustif et une acceptation généralisée, mais qui sont déjà présents dans les débats. Nous voudrions réviser rapidement trois types d'option que l'évaluateur doit confronter, et dans lesquelles ses partis pris ne pourront pas se justifier facilement comme des simples règles universelles.

2.2.2 Les options épistémologiques : constructivistes et sociologues des sciences

Nous avons parlé ailleurs des épistémologies différentes, qui peuvent souligner des aspects différents d'un même effort scientifique de comprendre (voir 1.3, Une lecture des options épistémologiques). Nous avons traité en plus de détail l'impact de la perspective constructiviste radicale de Guba et Lincoln, dans leur conception d'une « évaluation de la quatrième génération » (voir 2.5, a sujet de la participation des acteurs). Nous voudrions rappeler brièvement des débats actuels dans la sociologie des sciences qui ont une pertinence directe sur les conceptions de l'évaluation.

Le constructivisme se centre sur la différence relativement subtile entre deux formes de compréhension de la connaissance. Pour l'une, les connaissances sont des reflets de la réalité, et leur validité exige la comparaison avec la réalité elle-même. Pour l'autre, les connaissances ont un rapport avec les expériences vécues, mais elles ont aussi un rapport avec les modes culturels pour organiser ces expériences : une connaissance valable est une interaction inséparable entre un « quelque chose » et le « quelqu'un » qui la connaît. Dans l'exemple de Glasersfeld (1985) nos connaissances nous relient à la réalité, tout comme une clé passe-partout ou un morceau de fil de fer nous relie à une serrure dont on a perdu la clé. Le passe-partout ou le fil de fer peuvent se révéler des instruments adéquats pour ouvrir la porte, mais ils ne sont pas de bons instruments pour comprendre comment fonctionne la serrure. Nos connaissances sont ainsi vérifiables, perfectibles, cumulatives, mais la vérification se limite à un essai d'éliminer les sources d'erreur, et leur perfectionnement à la possibilité de contribuer à mettre à l'épreuve les connaissances accumulées par d'autres. Le cheminement scientifique ne construit pas des certitudes ; il est plutôt le chemin de l'exploration, et il se caractérise par sa capacité de remise en question plutôt que par sa capacité d'affirmation. Une forme pernicieuse du positivisme est celle de la dévalorisation de ce qui échappe à ses balises, celle de supposer que la méthode scientifique confère la première cohérence, rigueur et pensée systématique. Le monde des sciences humaines inclut la littérature, mais il inclut aussi la philosophie, l'histoire, l'herméneutique, toutes disciplines vouées à l'analyse et à la reconstruction systématique des réflexions et des observations.

Latour ouvre le feu, en soulignant les coûts de la distance des deux discours : celui de la « Science avec grande S », « l'idéal du transport de l'information sans discussion et sans déformation », et celui de « la recherche ». Le premier n'est pas une description de ce qui font les chercheurs au quotidien : elle n'est qu'une idéologie que regarde la connaissance produite et qui est réticente à regarder le processus de sa production. Le deuxième, le monde de la recherche, est différent — et, aux yeux de Latour, plus attirante :

> Le champ des études sur la science a adopté un déplacement d'objet de la Science à ce que nous pourrions appeler la Recherche. La Science se montre froide, hautaine, détachée, objective, distante. La Recherche semble avoir toutes les caractéristiques opposées : elle est incertaine, ouverte, submergée dans des problèmes mondains d'argent, des instruments et des savoir-faire, elle se montre incapable de différencier entre le chaud et le froid, entre le subjectif et l'objectif, entre l'humain et le non-humain. Si la Science a pris son essor en se comportant comme si elle existait totalement déconnectée du collectif, la Recherche se comprend le mieux quand on la perçoit comme une exploration collective au sujet de tout ce que les humains et le non-humain sont capables d'avaler et de supporter ensemble. Il me semble que ce deuxième modèle est plus sage que le premier (Latour, 1999, 20 ; c'est nous qui traduisons).

Sa réflexion est cruciale pour l'évaluation et pour la place de celle-ci dans l'univers de l'action sociale comme activité critique, qui prend nécessairement une certaine distance à l'action directe, mais aussi comme activité constructive, qui s'incorpore à l'action en acceptant les risques de cette proximité :

> Pour un camp, la science est rigoureuse seulement quand elle s'est purgée de toute contamination de subjectivité, de politique et de passion. Pour l'autre camp, qui est plus peuplé, l'humanité, la moralité, la

subjectivité et les droits sont plus méritoires quand ils ont été protégés de tout contact avec la science, la technologie et l'objectivité. Mais d'où vient ce débat des deux cultures ? Nous, dans les études sur la science, nous nous battons contre tous les deux — ce qui ne peut que nous faire des traîtres aux yeux des deux. Nous disons aux chercheurs que *plus en contact qui est une science avec le reste du collectif, le mieux qu'elle peut être : plus exacte, plus vérifiable, plus solide*... et ceci va contre tous les réflexes conditionnés des épistémologues. [...] aux humanistes, nous leur disons que *le plus que nous acceptons de partager notre existence avec le non-humain, le plus humain qui sera le collectif*... et ceci va contre tout ce qu'on leur a enseigné pendant des années. Quand nous essayons d'attirer leur attention sur des faits solides et des mécanismes durs, quand nous disons que les objets sont bons pour la santé des sujets, parce qu'ils n'ont pas les caractéristiques terrifiantes qu'ils leur attribuent, ils hurlent que la main en fer de l'objectivité va changer les âmes fragiles et malléables en machines...(Latour, 1999, 18 ; c'est nous qui traduisons et soulignons)

Cette évaluation, réflexion critique et incorporation à l'action, doit accepter les tensions de vouloir rapprocher deux regards différents, même antagonistes, de l'action sociale transformatrice. Toute action reflète une intention — et ce reflet n'est pas toujours évident : il n'est pas toujours facile de trouver une cohérence entre ce qu'on écoute ou lit comme objectifs de l'action, et la lecture qu'on peut faire de ce qu'on est en train de regarder. Toute action imprime un changement sur la situation qu'existait avant — et ce changement peut être vérifié par la comparaison des situations dans les temps successifs.

Bourdieu reprend le sujet en le tournant en polémique. Il écarte d'emblée la perspective de Latour : « La réalité artificielle que les participants décrivent comme une entité objective a en fait été construite ». [...] En disant que les faits sont artificiels au sens de fabriqués, Latour et Woolgar laissent entendre qu'ils sont fictifs, pas objectifs, pas authentiques (Bourdieu, 2001, 55–56). Il ajoute une distinction subtile qui lui mène à distinguer, successivement, l'objectivation que le chercheur cherche par son observation, la conscience que lui, il est un sujet et donc agent de subjectivation, mais que ses efforts doivent essayer de prendre conscience, d'objectiver sa propre subjectivité :

Dans le cas des sciences sociales, le « réel » est bien extérieur et indépendant de la connaissance, mais il est lui-même une construction sociale, un produit des luttes antérieures qui, au moins à ce titre, reste un enjeu de luttes présentes. [...]
La science sociale est donc une construction sociale d'une construction sociale. (...) L'analyste fait partie du monde qu'il cherche à objectiver et la science qu'il produit n'est qu'une des forces qui s'affrontent dans ce monde (171–173).

Une entreprise d'objectivation n'est scientifiquement contrôlée qu'en proportion de l'objectivation que l'on fait préalablement subir au sujet de l'objectivation. Par exemple, lorsque j'entreprends d'objectiver un objet comme l'université française dans lequel je suis pris, j'ai pour objectif, et je dois le savoir, d'objectiver tout un pan de mon inconscient spécifique qui risque de faire obstacle à la connaissance de l'objet, tour progrès dans la connaissance de l'objet étant inséparablement un progrès dans la connaissance du rapport à l'objet... [...]. Autrement dit, j'ai d'autant plus de chances d'être objectif que j'ai plus complètement objectivé ma propre position (sociale, universitaires, etc.) et les intérêts, notamment les intérêts proprement universitaires, liés à cette position [Bourdieu, 2001, 180–181]

2.8.3 Les options politiques : Campbell, Cronbach et House et Howe

Les noms de famille du changement social, du développement, de la croissance et de la

normalisation. Plutôt qu'alimenter une recherche abstraite, l'évaluation est le plus souvent la réponse à un besoin de gestion, de prise des décisions. Le but le plus fréquent est celui de fournir une information nécessaire à une prise de décisions. Inévitablement, ce besoin oriente la définition du projet, et peut être présent comme défi éthique, quand les pressions sont fortes sur l'évaluateur pour qu'il comprenne quelle décision veut-on alimenter, et quelle serait l'information cohérente avec la demande. Plus qu'une généralisation qui s'éloignerait du contexte concret de l'action, c'est, justement ce contexte qui caractérise l'attente à son égard.

La conscience politique n'a jamais été trop loin de l'évaluation, même quand les temps ont forcé les évaluateurs à la démasquer de façon indirecte et pas la voie de l'humour et du sarcasme :

> 10. L'évaluateur exerce une influence politique même quand il n'y aspire pas.
> 11. Une théorie de l'évaluation doit être aussi bien une théorie de l'interaction politique qu'une théorie du comment chercher les faits. […]
> 17. À maintes reprises, c'est la passion politique qui crie le plus fort pour demander une analyse rationnelle.
> 18. Une demande d'imputabilité (« accountability ») est un signe de pathologie dans un système politique.
> 20. L'idéal d'efficience dans le gouvernement est en tension avec l'idéal de participation démocratique ; le rationalisme ressemble dangereusement au totalitarisme (Cronbach, 1989, 405–412).

L'évaluateur fait plus que constater — même s'il adopte le masque d'une objectivité scientifique qui se veut synonyme d'indifférence. La tentation peu avouée de « faire la différence », qui Pierre Foglia décrit si bien au sujet des journalistes, est toujours présente :

> Les journalistes ne sont pas là pour changer les choses, mais pour les dire. Une fois les choses nommées, par exemple la pauvreté, les gens font bien ce qu'ils veulent avec. En général ils ne font rien. Sauf qu'ils savent maintenant que ces choses existent. C'est déjà bien.
> De fois, pas très souvent, des fois, les gens lisent un truc qui les remue fort en dedans. Et ça leur donne envie d'agir pour améliorer les choses. Là, tout de suite. Comme si l'aridité du temps leur donnait soudain soif de bonté.
> [...] Comme je vous le disais en commençant, les journalistes ne sont pas là pour changer les choses, mais pour les dire. N'empêche que de les faire bouger de temps en temps, quel plaisir (Foglia, P., La Presse, 00/03/16 : A–5)

Nous devons retourner à House & Howe pour insister avec eux : l'évaluation comporte une responsabilité de transparence tant méthodologique que politique ; les deux cadres théoriques doivent être aussi explicités, justifiés et défendus l'un que l'autre. Contrairement à la tradition libérale classique, on ne peut pas ne pas reconnaître le politique comme un champ de forces, légitime en démocratie, et on ne peut pas faire l'évaluation à partir d'un point de vue unique — qui n'existe pas… à moins d'être imposé comme tel.

Pour ces auteurs, l'évaluation ne peut pas rester dans une conception vague de démocratie, caractéristique des idéologies libérales qui dominent l'évaluation nord-américaine. Ils rejettent trois versions de la démocratie comme incompatibles avec une théorie de l'évaluation : ***la démocratie « émotionnelle »,*** qui identifie les valeurs aux choix personnels idiosyncrasiques ; ***la démocratie « hyperégalitaire »*** (celle de Guba et Lincoln, conséquente à

leur constructivisme radical), pour qui toutes les opinions et tous les points de vue sont également valables, où il n'y a pas de place pour les arguments d'autorité, d'expertise ou d'expérience ; et ***la démocratie « hyperpluraliste »*** des postmodernistes, support à la prolifération illimitée des opinions, avec un refus à l'imposition de toute forme d'ordre, même celui qui serait imposé au nom d'une rationalité abstraite. Ils les confrontent à ce qu'ils appellent ***la démocratie « délibérative » :***

> Une évaluation démocratique délibérative doit rencontrer trois critères :elle doit assurer *l'inclusion de tous les intérêts*, même ceux des absents et des exclus, pour minimiser les décalages de pouvoir, qui sont les menaces les plus graves à l'évaluation ; elle devrait *avoir lieu dans le dialogue*, pour identifier les intérêts réels des participants ; le troisième critère est celui de son caractère *délibératif*. La délibération est un processus foncièrement cognitif, enraciné dans la raison dans les principes qui balisent une argumentation valide, parmi lesquels les canons méthodologiques de l'évaluation sont centraux. L'évaluation est, en fin de compte, une procédure pour déterminer les valeurs qui émergent et se transforment par des procédures de délibération, pour devenir des données aptes à être évaluées.
>
> Après tout, l'évaluation est inséparable du concept de choix : quels choix faut-il faire, qui fait les choix, et avec quels fondements.
>
> Et le *choix des consommateurs* ne répond pas aux exigences d'un *choix collectif,* fondé dans la délibération collective, qui exige une réciprocité des consciences parmi les participants et un certain équilibre de pouvoir, si on veut qu'ils réussissent à atteindre un état dans lequel ils peuvent délibérer de façon efficace au sujet de leurs besoins collectifs (House et Howe, 1999, 98 à 103 ; c'est nous qui traduisons).

Les auteurs cités ci-dessus essaient d'incorporer à l'évaluation les acquis qu'ils reconnaissent et acceptent du constructivisme radical et du postmodernisme, tout en cherchant à garder la cohérence du scientifique et du politique, au-delà de la tradition millénaire qui les oppose. Il faut bien incorporer les subjectivités, toutes les subjectivités en jeu. Oui, les ententes sociales sont toujours chargées, inévitablement, d'intérêts, des pouvoirs politiques et des valeurs véhiculées par les participants.

Mais l'évaluation est elle-même une tension entre les faits et les valeurs, les constatations apparemment « objectives » et les lectures que des sujets font d'elles. Une technologie de cueillette de faits devra coexister avec une construction politique qui se fera, en plus, sur la place publique, qui reflétera l'idéal d'une société ***délibérative***, dans laquelle les décisions sont le produit d'un débat de société dans lequel les faits acceptés devront être structurés par une volonté politique vers des actions que tous les participants puissent embrasser ou au moins accepter. Et l'évaluation ne pourra pas prétendre à une neutralité et à une transparence qui permettrait à l'évaluateur de postuler au rôle d'arbitre. Elle ne pourra pas éviter la corvée de développer un traitement plus rigoureux de l'action collective et des ses résultats, elle devra contribuer à développer ces compétences cognitives et organisationnelles qui supportent des choix fondés, accordés (voir à cet égard l'analyse magistrale du Gorgias de Platon dans Latour, 1999).

L'évaluation est inséparable des choix collectifs. Accepter, modifier, refuser : l'évaluation illumine, d'abord, les valeurs qui orientent les choix ; elle recherche, après, l'information qui lui permettra de pondérer les coûts et les avantages des options. Enfin, elle se doit d'être présente dans le processus du choix éclairé, qui ne peut pas se cacher dans une science qui se vanterait de son détachement, ni dans une démocratie du « chacun à son goût ». Les choix limitent les options, et les pouvoirs les déterminent. L'évaluateur doit participer dans ce débat — il ne peut pas s'abstenir ou se cacher sous le masque affable du facilitateur. L'évaluateur doit participer

dans ce débat ; il ne peut pas s'abstenir ou ce cacher sous le masque affable du « facilitateur » ou de l' « animateur ».

2.8.4 Les options éthiques

La dimension éthique a plusieurs facettes.

a) D'abord, l'évaluation est régie par ***la définition collective de bien commun***, celle de ses interprètes, de ses avocats et de ses gardiens. Il est difficile d'échapper à la dichotomie du bon et du mauvais dans le champ de l'évaluation sociale — et l'unanimité est rare dans les situations concrètes. Si des médecins chercheurs ont fait des expériences avec des hallucinogènes sans la permission des patients, si on a recruté des indigènes pour transporter à dos des sacs de produits radioactifs sans les protéger, si on a stérilisé des personnes jugées déficientes, si on surmédicamente des enfants ou des personnes âgées, on ne justifie pas ces actions au-delà des circonstances. À un deuxième palier d'organisation sociale, on va au-delà de la correction et de la prévention des torts reconnus après les faits : on crée l'obligation de les prévenir.

b) House et Howe : avec eux, la littérature sur l'évaluation confronte ***la responsabilité morale de dépasser le relativisme éthique du constructivisme radical.*** Même si la participation de tous les impliqués et les affectées est une valeur, elle ne justifie pas une validité équivalente pour toutes les opinions. Même en plein constructivisme, les gens gardent leurs droits de contester des valeurs, des opinions et des faits.

> Impliquer tous les acteurs dans une évaluation est, pour nous, méritoire ; mais comment seront incorporées leurs idées et leurs préoccupations ? Est-ce que tous les points de vue sont équivalents ? Sur quelle base est-ce que les acteurs discutent entre eux ?. Nous pensons habituellement que dans une discussion les faits font une différence. Mais s'il n'y a pas de réalité, s'il n'y pas de faits pour fonder un échange de vu, pourquoi demander à l'évaluateur de faire la cueillette de données, quelle différence pourraient-il faire ? *Même si nous pensons que la participation de tous les acteurs est très souhaitable, l'égalité de valeurs de toutes les opinions ne peut pas fonder l'évaluation.* Il y aura des points de vue qui seront meilleurs que d'autres : quelques-uns seront en conflit avec les faits, d'autres seront moralement inacceptables. Même dans un effort de construction relativiste, les gens doivent pouvoir contester les opinions des autres si nous voulons arriver à des jugements de valeur que nous pourrions justifier. Trop souvent, les relativistes pensent que, parce que la connaissance est produite socialement, elle ne peut pas être critiquée rationnellement — mais la deuxième thèse ne découle pas de la première. Les critères pour choisir une prise de position plutôt qu'une autre exigent qu'on cherche celle qui est mieux fondée sur une information fiable, qui est plus cohérente, plus rationnelle ou en quelque sorte moralement meilleure que d'autres. *Le fait que l'information produite soit produite socialement ne veut pas dire qu'elle ne peut pas être fausse* (House et House, 1999, 59–61 ; c'est nous qui traduisons).

c) La formation à la responsabilité sociale. Avec le développement éthique explicite, l'intervention sociale gagne un niveau de conscience éthique responsable qui s'incorpore à la formation des intervenants :

> La formation à l'éthique chemine ainsi à partir de la réflexion-dans-l'action. Cette distanciation par la réflexion permet de mieux comprendre la dimension éthique personnelle telle qu'elle est structurée par

> l'expérience passée. Si cette compréhension de soi est une première étape dans la formation, elle n'est pas suffisante : car si l'éthique renvoie à une décision libre de la personne, elle exige également que cette décision soit responsable. [...] La responsabilité, au sens éthique, s'approche plutôt du sens de « prise en charge » des intérêts des autres, comme dans l'expression responsable de la famille, du milieu, etc., et, dans un contexte décisionnel, elle prend celui plus précis de « capacité de répondre de sa décision devant autrui » (Legault, G. A., 1999, p. 2).

L'évaluation a évolué. Elle compte déjà comme acquis ses contributions à l'élaboration des indicateurs et des mesures, aux jugements de rendement et de productivité, de l'efficacité dans l'atteinte des résultats visés, et des recommandations pour améliorer l'efficience dans l'atteinte des objectifs. Elle ajoute actuellement le défi d'ajouter une dimension éthique inéluctable : l'analyse des jugements de valeur qui transforment les constatations factuelles en évaluations de la rationalité de l'action.

RÉFÉRENCES

ALLARD, D. (1996). *De l'évaluation de programme au diagnostic socio-systémique : trajet épistémologique.* Département de sociologie, Université du Québec à Montréal. Thèse de doctorat, p. 252.

ATKISSON, C. C. et al. (1978), *Evaluation of Human Service Programs*. New York, Academic Press.

AUBIN, A. (1983), *Passons à l'action*, Secrétariat d'État, Programme de promotion de la femme, région du Québec, Ottawa.

AUSTIN, M. J. et al. (1982), *Evaluating Your Agency's Programs*, Beverly Hills, Sage.

BALLART, X. (1992), *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos ? Aproximación sistemática y estudios de caso.* Madrid, Ministerio para las administraciones públicas.

BANDURA, A. (1997) *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, W. H. Freeman.

BANDURA, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Dans A. Bandura (dir. de l'éd.) *Self-efficacy in changing societies*. New York, Cambrdige University Press.

BANDURA, A. (1986) *Social foundations of thought and action : A social cognitive the*ory. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

BEAUDOIN, A. (1982), « La Problématique de l'utilisation de la recherche évaluative », in R. LECOMTE et L. RUTMAN (édit.), *Introduction aux méthodes de la recherche évaluative,* Québec, PUL, pp. 155-176.

BEAUDOIN, A. (1986), « L'insertion de l'évaluation sur système unique dans l'intervention », *Service social*, 35, 1-2, pp. 52-73.

BEAUDOIN, A., LEFRANÇOIS, R. et OUELLET, F. (1986), « Les pratiques évaluatives : enjeux, stratégies et principes », *Service social*, 35, 1-2, pp. 188-212.

BEAUDRY, M. dir. Comité de rédaction (2001) Évaluation de programmes et d'interventions psychosociales. *Intervention*, 2001, Printemps-Été, 113. Montréal, Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec.

BEAUDRY, J. et GAUTHIER, B. (1992), « L'évaluation de programme », in GAUTHIER, B. (édit.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, 2e éd., Sillery, Université du Québec, pp. 425-452.

BERGERON, P. (1985), « La recherche évaluative au ministère des Affaires sociales », *Carrefour des Affaires sociales*, 7, 2, pp. 33-36.

BLAIE, J.-P. et KURC, A. (édit.) (1988), *L'évaluation en travail social*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

BOLDUC, J.-P. et PLANTE, J. (1991), *« L'évaluateur dans un contexte institutionnel : proposition d'un code de déontologie »*, Service social, 40, 1, pp. 91-124.

BOUCHARD, S., CYR, C. (1998) *Recherche sociale. Pour harmoniser recherche et pra*tique. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

BOURDIEU, P. (2001) *Science de la science et réfléxivité*. Paris, Raisons d'agir.

BOURDIEU, P. , PASSERON, J-C (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les éditions du minuit.

BREWER, M. B. (1983), « Evaluation : Past and Present », in M. B. BREWER et E. L. STRUENING (édit.), *Handbook of Evaluation Research*, Beverly Hills, Sage, pp. 15-27.

BRIONES, G. (1985), *Evaluación de programas sociales. Teoría y metodología de la investigación*

evaluativa, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

BROWN, J. R. (2001) *Who rules in science. An opinionated guide to the wars*. Cambridge, Mass., Harvard University.

CAMPBELL, D. T. (1988) *Methodology and epistemology for social science, Selected papers*. (E. S. Overman, ed.). Chicago: University of Chicago.

CAMPBELL, D. T. (1988a), « The Experimenting Society », in *Methodology and Epistemology for Social Science. Selected Papers*, E. S. OVERMAN, (édit.), Chicago, University of Chicago, pp. 290-314.

CAMPBELL, D. T. (1988b), " Descriptive epistemology : Psychological, Sociological, and Evolutionary », in *Methodology and Epistemology for Social Science. Selected Papers*, E. S. OVERMAN, (édit.), Chicago, University of Chicago, pp. 435–486.

CAMPBELL, D. T. (1984), « Can We Be Scientific in Applied Social Science ? » in R. CONNER et al. (édit.), *Evaluation Studies Review Annual* (Sage), Vol . 9 ; aussi dans CAMPBELL, 1988, pp. 315-333.

CAMPBELL, D. T. (1982), « Experiments as Arguments », *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, 3, 3, pp. 327-337.

CAMPBELL, D. T. (1969), « Reforms as Experiments », *American Psychologist*, 24, 4 (avril), pp. 409-429.

CAMPBELL, D. T. (1958), « Common Fate, Similarity, and Other Indices of the Status of Aggregates of Persons as Social Entities », *Behavioral Science*, 3, pp. 14-25.

CANADA, Conseil du Trésor du Canada (1990), *Ébauche. Politique du Conseil du trésor en matière d'évaluation de programmes*, Ottawa, ministre des Approvisionnements et Services Canada.

CANADA, Conseil du Trésor du Canada et Contrôleur général (1981), *Guide sur la fonction de l'évaluation de programme*, Ottawa, ministre des Approvisionnements et Services Canada.

CANADA, Conseil du Trésor du Canada et Contrôleur général (1983), *Principes pour l'évaluation de programme*, Ottawa, ministre des Approvisionnements et Services Canada.

CANADA, Conseil du Trésor (1974), *Mesure de la performance des opérations, 2 vol. : vol. 1 Synthèse à l'intention de la direction ; vol. 2 Guide technique*, Ottawa, Approvisionnements et Services Canada.

CANADA, Conseil du Trésor du Canada, Contrôleur général, Direction de l'évaluation des programmes (1991), *Méthodes d'évaluation des programmes. Mesure et attribution des résultats des pro*grammes, Ottawa, ministre des Approvisionnements et Services Canada.

CANADA, Programme de groupes minoritaires de langue officielle (1983a), *Guide de planification. L'avenir, ça se planifie*, Ottawa.

CANADA, Programme des communautés de langue officielle (1983b), *Guide d'évaluation de projet. « Une évaluation pratique centrée sur l'utilisation »*, Ottawa.

CEMBRANOS, F., MONTESINOS, D. H., BUSTELO, M. (1989) *La animación cultural : una propuesta metodológica*. Madrid, Editorial popular.

CENTRE DE FORMATION POPULAIRE (1992), *L'évaluation d'un organisme social et communautaire. Guide pour la réalisation d'un bilan annuel*. Montréal, Centre de formation populaire.

CENTRO LATINOAMERICANO DE TRABAJO SOCIAL (1985), *La sistematización como práctica. Cinco experiencias con sectores populares*, Lima, CELATS, Nuevos Cuadernos, 6.

CENTRO LATINOAMERICANO DE TRABAJO SOCIAL (1988), *Sistematizando experiencias de taller en las escuelas de trabajo social de América Latina*. Lima, CELATS, Nuevos Cuadernos, 15.

CHALMERS, A. F. (1987), *Qu'est-ce que la science ? Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. Paris, La Découverte.

CHAMMAS, G. (2001) Quand l'action invente et réinvente le savoir. *Intervention*, 114 (Automne–Hiver

2001), p. 16–24).

CIDE-FLACSO (1984), *Informe final del seminario « Sistematización de experiencias de educación popular y acción social*, Talagante 9-13 de Enero de 1984, Santiago, CIDE-FLACSO.

CLAVAL, P. (1980), *Les mythes fondateurs des sciences sociales*. Paris, PUF.

COLEGIO DE ASISTENTES SOCIALES (1990), *La sistematización en el trabajo so*cial, Cuadernos de recopilación bibliográfica de Trabajo Social nº 3, Santiago de Chile, Colegio de Asistentes Sociales, Consejo Regional Santiago.

CORIN, E., L. RODRíGUEZ DEL BARRIO, L. GUAY (1996) Les figures de l'aliénation : un regard alternatif sur l'appropriation du pouvoir. *Canadian Journal of Community Mental Health/Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 15, 2, 45–67.

CRONBACH, L. J. (1989), « Ninety-five Theses for Reforming Program Evaluation », in MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.) (1989), *Evaluation Models. Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, pp. 405-412.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, Seuil.

DARCY DE OLIVEIRA, R. et M. (1977), *L'observation militante, une alternative sociologique*, Genève, Suisse, Document IDAC nº 9.

DENZIN, N. K., Y. S. LINCOLN (2003) *The Landscape of Qualitative Research*. Sage.

DENZIN, N. K., Y. S. LINCOLN (2003) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage.

DENZIN, N. K., Y. S. LINCOLN (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage.

DENZIN, N. K. (1978), *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.

DESLAURIERS, J.-P. (1991), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Guide pratique, Canada, McGraw-Hill.

DESLAURIERS, J.-P. (édit.) (1987), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Université du Québec.

DESMARAIS, D. et GRELL, P. (1986), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Saint-Martin, p. 180.

DEWEY, J. (1981) Logic : The Theory of Inquiry. Dans DEWEY, J. (J. J. McDermott, Ed.) (1977) *The philosophy of John Dewey. Vol. 1 The structure of experience. Vol. 2 The lived experience*. Chicago, University of Chicago. p. 222–239.

DEWEY, J. (1930) *The quest for certainty. A study of the relation of knowledge and action*. Gifford Lectures 1929. London, George Allen & Unwin.

DORAIS, M. (2001) Les travailleurs sociaux sont tous des chercheurs… y compris ceux et celles qui l'ignorent. *Intervention*, 114 (Automne–Hiver 2001), p. 86–95.

DUBET, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris, du Seuil.

DUBET, F., D. MARTUCELLI (1998) *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris, du Seuil.

DUBET, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris, du Seuil.

DUBET, F. (1995) Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience. En DUBET, F., WIEVIORKA, M., dirs. de l'éd. (1995) *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Colloque de Cerisy. Paris : Fayard, pp. 103–121.

DUBET, F., WIEVIORKA, M. (1995), Introduction. En DUBET, F., WIEVIORKA, M., dirs. de l'éd. (1995) *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Colloque de Cerisy. Paris : Fayard, pp. 1–15.

DUBET, F., WIEVIORKA, M., dirs. de l'éd. (1995) *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Colloque de Cerisy. Paris : Fayard.

DUBÉ, N., MALTAIS, F., PAQUET, C. (1995) *Félicitations pour votre beau programme! Guide pour bâtir un projet ou un programme*. Baie-des-Chaleurs, Direction de la santé publique Gaspésie–Iles-de-la-Madeleine.

DUCHAMP, M., BOUQUET, B. et DROUARD, H. (1989), *La recherche en travail social*, Paris, Centurion.

DUFOUR, S., FORTIN, D. et HAMEL, J. (1991), *L'enquête de terrain en sciences sociales*. L'Approche monographique et les méthodes qualitatives. Montréal, Saint-Martin.

ECO, U. (1980), *Le nom de la rose*, Paris, Grasset.

ECO, U. (1989), *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Mexico, D. F., Gedisa.

ELDEN, M, LEVIN, M. (1991 Cogenerative learning. Bringing participation into action research. Dans W. F. Whyte (Éd.), *Participatory action research*. Newbury Park, CA, Sage. P. 127–141.

ELLIS, D., REID, G. et BARNSLEY, J. (1990), *Maintenir le cap. Guide d'évaluation pour les groupes communautaires*, Montréal, The Women's Research Center/Relais-femmes.

ENGLAND, H. (1986), *Social Work as Art. Making Sense for Good Practice*. Londres, Allen & Unwin.

ESPINOZA V., M. (1987), *Evaluación de proyectos sociales*, Buenos Aires, Humanitas.

ESPINOZA V., M. (1987), *Programación. Manual para trabajadores sociales*. Buenos Aires, Humanitas.

ETZIONI, A. (1971), *The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes*. New York, Free Press.

FEMMES EN TêTE (1988), *Et si on se racontait le féminisme ? Grille présentée aux groupes de femmes pour faire le bilan de l'évolution de la situation des femmes au Québec depuis 1940 et le bilan des groupes depuis leur création*. Secrétariat d'État, Programme de promotion de la femme.

FETTERMAN, D. M., KAFFARIAN, S. J., WANDERSMAN, A. (éds.) (1996) *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self–assessment & accountability*. Thousand Oaks, CA, Sage.

FIRESTONE, W. A. (1990), « Toward a Paradigm-Praxis Dialectic », in GUBA, E. G. (édit.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage, 1990, pp. 105-124.

FRANCO, R., coordinateur (1981), *Planificación social en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, ILPES-UNICEF.

FRANKEL, C. (1968), « The Relation of Theory to Practice : Some Standard Views », in C. FRANKEL, (édit.), *Social Theory and Intervention*, Cleveland, Case Western Reserve University, pp. 3-43.

FREIRE, P. (1974) *La pédagogie des opprimés. Conscientisation et révolution*. Paris: Maspero.

FRIEDBERG, E. (1993) *Le pouvoir et la règle*. Paris : Du Seuil.

GAGNETEN, M. M. (1987), *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires, Humanitas.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. et PIÑA, C. (1984), *Obstáculos, facilitadores, aciertos y errores : comentarios a la marcha de los proyectos*, Seminario Sistematización, Documento n° 2, Santiago, CIDE-FLACSO.

GAUTHIER, B. (édit.), (1992), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, 2e éd., Sillery, Université du Québec.

GAUTHIER, B. (1982), *Méta-évaluation en Affaires sociales : analyse de cent cas de recherches évaluatives*. Québec, Conseil québécois de la recherche sociale.

GLASERSFELD, E. von (1985) Dans P. WATZLAWICK(dir. de l'éd.) (1985) *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris: du Seuil. P. 19–43.

GOLDMAN, L. (1971), « Pensée dialectique et sujet transindividuel », in *La création culturelle dans le monde moderne*, Paris, Denoël/Gonthier, pp. 121-154.

GOLDSTEIN, H. (1990), « The Knowledge Base of Social Work Practice: Theory, Wisdom, Analogue, or

Art ? », Families in Society : *The Journal of Contemporary Human Services*, 71, 1, pp. 32-43.

GOYETTE, G. et LESSARD-HÉBERT, M. (1987), *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, Université du Québec.

GRINNELL, Jr., R. M. (édit.), (1988), *Social Work Research and Evaluation*, 3e éd. Itasca, F. E. Peacock.

GRINNELL, Jr., R. M. « Becoming a Practitioner/Researcher », in GRINNELL, Jr., R. M. (édit.), (1985), *Social Work Research and Evaluation*, 2e éd., Itasca, F. E. Peacock, pp. 1-15.

GROUPE DE RECHERCHE POUR L'ÉDUCATION ET LA PROSPECTIVE (1986), *« L'Évaluation au pouvoir »*, Pour, 1986, nº 107.

GUBA, E. G. (édit.) 1990, *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage.

GUBA, E. G. et Y. S. LINCOLN (1989), « Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry », in MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.) (1989), *Evaluation Models. Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, pp. 311-334.

GUBA, E.G. et LINCOLN, Y. S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage.

GUTIÉRREZ, L. (1994) Beyond coping, an empowerment perspective on stressfullife events. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 21, 3, 201–219

HADJI, C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. 2e éd., Paris, ESF.

HILL, K. (1983), *Je vous aide en m'aidant : un guide à l'intention des groupes d'entraide*, Ottawa, Conseil canadien de développement social.

HOC, J.-M. (1987), *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, Presses Universitaires.

HOUSE, E. R., HOWE, K. R. (1999) *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, Calif., Sage.

HOUSE, E. R. (1993), *Professional Evaluation. Social Impact and Political* Consequences, Newbury Park, Sage.

HOUSE, E. R. (1989), « Assumptions Underlying Evaluation Models », in MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.) (1989), *Evaluation Models. Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, pp. 45-64.

HOUSE, E. R. (1980), *Evaluating with Validity*, Beverly Hills, Sage.

HUBERMAN, A. M. et MILES, M. B. (1991), Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes, Bruxelles, De Boeck-Wesmael [en anglais, MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (1984), *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*, Beverly Hills, Sage].

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE PLANIFICACION ECONóMICA Y SOCIAL (ILPES), (1981), *Guía para la presentación de proyectos*, 9e éd., Mexico, Siglo XXI.

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE PLANIFICACION ECONóMICA Y SOCIAL (ILPES), (1980), *Discusiones sobre planificación*, 11e éd., Mexico, Siglo XXI.

JACQUES, J. et PAQUIN, M. (1977), *Le Budget de programmes. Un outil moderne de gestion*, Québec, Agence d'Arc, inc./Éditeur officiel du Québec.

JALBERT, Y., PINAULT, L., RENAUD, G., ZUÑIGA, R. (1997) *Epsilon. Guide d'auto-évaluation des organismes communautaires*. Coalition des organismes de lutte contre le Sida (COCQ-Sida), Montréal.

JENICEK, M. (1987), *Méta-analyse en médecine. Évaluation et synthèse de l'information clinique et épidémiologique*. Saint-Hyacinthe, Edisem; Paris, Maloine.

JUFFÉ, M. (1987), « Le bon évaluateur est celui qu'on perd », in POUR (1987) (Groupe de recherche pour l'éducation permanente), *L'évaluation au pouvoir*, nº 107, pp. 112-115.

KUHN, Th. S. (1977), *The Essential Tension : Selected Studies in Scientific Tradition and Change.*

Chicago, Chicago University Press.

KUHN, Th. S. (1983), *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

KURC, A. (1987), « Évaluer l'échec », in POUR (1987) (Groupe de recherche pour l'éducation permanente), *L'Évaluation au pouvoir*, nº 107, pp. 18-23.

KUSHNER, S. (2000). *Personalizing evaluation*. Sage, London

LACHAPELLE, G. (1990), « De l'analyse des politiques à l'évaluation de programme : la recherche de nouveaux paradigmes », in L. BEAUDRY, C. MAILLÉ et L. OLIVIER (édit.) Cahiers scientifiques, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, nº 73, *Les Avenues de la science politique : théories, paradigmes et scientificité*, pp. 263-278.

LAMOUREUX, J. (1994) *Le partenariat à l'épreuve. L'articulation paradoxale des dynamiques institutionnelles et communautaires dans le domaine de la santé me*ntale. Montréal, Éditions Saint–Martin.

LATAPÍ, P. (1988) *Participatory Research : A New Research Paradigm ?* The Alberta Journal of Educational Research, 34, 3, 310–319.

LATOUR, B. (1999) *Pandora's hope. Essays on the reality of science studies*. Harvard University, Cambridge, Mass.

LATOUR, B. (1993) *Petites leçons de sociologie des sciences* (2ème éd. de La clef de Berlin). Et autres leçons d'un amateur des sciences. Collection Points, Sciences 114. La découverte.

LATOUR, B. (1989), *La science en action*, Paris, La Découverte.

LE BOSSÉ, Y., F. DUFORT (2001) Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. Dans Dufort, F., J. Guay (dirs. de l'éd.) *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*. Ste-Foy, Université Laval. P. 75-115.

LE BOSSÉ, Y. (1996) Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 9, n° 1, p. 127–145.

LE GALL, D. (1987), « Les récits de vie : approcher le social par le pratique », in DESLAURIERS, J.-P. (édit.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, PUQ, pp. 35-48.

LE POULTIER, F. (1990), *Recherches évaluatives en travail social*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

LECOMTE, R. et RUTMAN, L. (1982), *Introduction aux méthodes de recherche évalua*tive, Ottawa, Université de Carleton.

LÉGARÉ, J. et DEMERS, A. (édit.) (1993), *L'évaluation sociale : savoirs, éthique, méthodes*. Actes du 59e Congrès de l'ACSALF, Montréal, Méridien.

LERETAILLE, L. (1972), *Les choix budgétaires*, Vendôme, Presses universitaires de France.

LESCARBEAU, R., PAYETTE, M. et ST-ARNAUD, Y. (1990), *Profession : consultant*, Montréal, PUM.

LINCOLN, Y. S. et GUBA, E. G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage, p. 416.

LIU, M. (1997) *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris, L'Harmattan.

LOVE, A. J. (1991), *Internal Evaluation. Building Organizations from Within*. Newbury Park, Sage.

LOVISOLO, H. (1987), « Al servicio de nosotros mismos : relaciones entre agentes y campesinos », in TAPIA, G. (édit.), *La producción de conocimientos en el medio campesino*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

LOVISOLO, H. (1988), « Comentarios », in S. MARTINIC et H. WALKER (édit.), *El umbral de lo legítimo. Evaluación de la acción cultural*, Santiago, CIDE, pp. 59-67.

LYOTARD, J.-F. (1979), *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Minuit.

MADAUS, G. F., D. L. STUFFLEBEAM et M. S. SCRIVEN (1989), « Program Evaluation : A Historical Overview », in MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.) (1989), *Evaluation Models. Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, pp. 3-22.

MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.) (1989), *Evaluation Models. Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff.

MANRIQUE C., M. et MAGUIÑA L., A. (1984), *Evaluación de proyectos sociales. Del pretexto a la intervención profesional contextualizada*, Centro Latinoamericano de Trabajo social (CELATS), Nuevos Cuadernos CELATS 4.

MARTIN, C. (1987), « Auto ou hétéro-évaluation. Les enjeux interactifs de la recherche évaluative appliquée au secteur social », in POUR (1987) *L'Évaluation au pouvoir*, nº 107, pp. 66-70.

MARTINIC V., S. (1989), Categorías para el análisis y la sistematización de los proyectos de acción social y educación popular, in GARCÍA-HUIDOBRO, J. E., S. MARTINIC V. et I. ORTIZ C., *Educación popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectivas*. Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

MARTINIC, S. (1988), « Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular y acción social », in S. MARTINIC et H. WALKER (édit.), *Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular*, Santiago, Centro de investigación y desarrollo de la educación, pp. 11-35.

MARTINIC, S. et WALKER, H. (1990), « La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias en educación popular », in COLEGIO DE ASISTENTES SOCIALES (1990), *La sistematización en el trabajo socia*l, Cuadernos de recopilación bibliográfica de Trabajo Social nº 3. Santiago de Chile, Colegio de Asistentes Sociales, pp. 53-70.

MARTINIC, S. et WALKER, H. (1987), *El umbral de lo legítimo. Evaluación de la acción cultural*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y de Desarrollo de la Educación (CIDE).

MAYER, R. (1988), « La recherche-action : discours et pratiques », in ALARY, J. (édit.) (1988), *Solidarités. Pratiques de prise en charge par le milieu*, Montréal, Boréal Express, pp. 183-225.

MAYER, R. et OUELLET, F. (1991), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin.

McDERMOTT, J. J. (Ed.) *The Philosophy of John Dewey. Two volumes in one. 1. The structure of experience 2 The lived experience*. Chicago, University of Chicago, 1984.

McKNIGHT, J. (1977), « Le professionnalisme dans les services : un secours abrutissant », *Sociologie et sociétés, La Gestion de la santé*, vol. 9, nº 1, pp. 7-19.

MENDEL, G. (2002) *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. La Découverte/Poche.

MENDEL, G. (1998) *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris, La découverte.

MENDEL, G. (1982) Recherche spontanée, recherche impliquée. Dans M. Godelier (1982) *Les sciences de l'homme et de la société en France. Analyse et propositions pour une politique nouvelle*. Rapport général. P. 529-548.

MERCIER, C. (1990), « L'évaluation des programmes d'intervention en milieu naturel », *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 5, 1, pp. 1-16.

MERCIER, C. (1985), « L'évaluation des ressources alternatives : à la recherche des modèles alternatifs en évaluation », *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 4, 2, pp. 57-71.

MINTZBERG, H., B. AHLSTRAND, J. LAMPEL (1999) *Safari en pays stratégie : l'exploration des grans courants de la pensée stratégique*. Paris, Village Mondial.

MINTZBERG, H. (1982) *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les éditions d'organisation/Agence d'Arc, Montréal.

MOUSTAKAS, C. (1990), *Heuristic Research. Design, Methodology, and Applications*. Newbury Park,

Sage.

NADEAU, M.-A. (1988), *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, 2e éd., Québec, PUL.

NADEAU, R. et DESAUTELS, J. (1984), *Épistémologie et didactique des sciences*, Ottawa, Conseil des sciences du Canada.

NELSEN, J. C. (1988), « Single-subject Research », in GRINNELL, R. M. Jr. (édit.), *Social Work Research and Evaluation*, 3e éd. Itasca, F. E. Peacock, pp. 362-399.

NEWMAN, H. et VAN WIJK, A. (1980), *Self-Evaluation for Human Service Organizations*, New York, Greater New York Fund/United Way.

NINACS, W. A. (1997) *L'empowerment et l'organisation communautaire*. Colloque "Empowerment et pratiques sociales : Au delà de slogans et des bonnes intentions. 65° Congrès ACFAS, Trois-Rivières.

NINACS, W. A. (1995) Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44, 1, 69–93.

OUELLET-DUBÉ, F. et LINDSAY, J. (1983), « Apprentissage expérientiel et formation en service social » *Revue canadienne de service social* 83, pp. 188-200.

PANET-RAYMOND, J., BOURQUE, D. (1991) *Partenariat ou pater-nariat ? la collaboration entre établissements publics et organismes communautaires œuvrant auprès des personnes âgées à domicile*. Montréal : Université de Montréal, École de service social.

PANET-RAYMOND, J. (1991) Le parténariat entre l'État et les organismes communautaires : un défi pour la formation e travail social. *Service social*, vol. 40, n° 2, p. 54–76.

PAQUETTE, C. (1985), *Intervenir avec cohérence. Vers une pratique articulée de l'intervention*, Montréal, Québec/Amérique.

PAQUETTE, C., HEIN, G. E. et PATTON, M. Q. (1980), *Évaluation et pédagogie ouverte. Esquisse d'un processus évaluatif appliqué aux systèmes ouverts*, Victoriaville, N. H. P.

PARENT, C., M. BEAUDRY (2001) Une méthode d'évaluation à découvrir ou à redécouvrir : le protocole à cas unique. *Intervention*, 113 (Printemps–Été 2001), p. 5–14)

PATRY, J.-L. (1981), « La recherche-action face à la recherche sur le terrain », in J.-C. CALPINI et al. (édit.), *Recherche-action. Interrogations et stratégies émergentes*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Pratique et théorie, cahier 26, pp. 33-70.

PATTON, M. Q. (1996) *Utilization-focused evaluation*, 3rd. ed. Thosand Oaks, Sage.

PATTON, M. Q. (1980), *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, Sage.

PELLETIER, R. (2001) *Comprendre, planifier, intégrer et agir. Modèle de planification. Application à l'organisation et à la recherche communautaires. Montréal*, Coalition des organismes communautaires Québécois de lutte contre le Sida.

PERRON, J. (1986), *Administration sociale et services sociaux*, Chicoutimi, Gaëtan Morin.

PICHARDO M., A. (1986), *Planificación y programación social. Bases para el diagnóstico y la formulación de programas y proyectos sociales*, San José, Universidad de Costa Rica.

PINEAULT, R. et DAVELUY, C. (1986), *La Planification de la santé. Concepts, méthodes, stratégies*, Montréal, Agence d'Arc.

POLANYI, M. (1964), *Personal Knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*, New York, Harper & Row.

POLSTER, R. A., LYNCH, M. A. (1985), « Single-subject Designs », in GRINNELL, Jr., R. M. (édit.) (1985), *Social Work Research and Evaluation*, 2e éd. Itasca, F. E. Peacock.

POPULAIRE, C. et HANNESSE, J.-M. (1987), *Évaluer pour évoluer*, Fédération des institutions spécialisées d'aide à la jeunesse.

PORTER, M. E. (1999) *La concurrence selon Porter*. Paris, Village mondial.

PORTER, M. E. (1999) *Competitive strategy : techniques for analyzing industries and competitors*. New York, Free Press.

PORTER, M. E. (1982) *Choix stratégiques et concurrence : techniques d'analyse des secteurs de la concurrence dans l'industrie*. Pais, Economica.

POTVIN, L., PARADIS, G., LESSARD, R.POUPART,J. (1994) Le paradoxe de l'évaluation des programmes communautaires de promotion de la santé. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 1, 1, p. 45-57.

POUPART, DESLAURIERS, GROULX, LAPERRIÈRE, MAYER, PIRES, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (1998) *La recherche qualitative. Diversité des champs de pratique au Québec. Montréal*, Gaëtan Morin.

POUPART, DESLAURIERS, GROULX, LAPERRIÈRE, MAYER, PIRES, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (1997) *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin.

POUR (Groupe de recherche pour l'éducation permanente) (1987), *L'évaluation au pouvoir*, nº 107.

PROST, R. et RIOUX, L. (1977), *La planification. Éléments théoriques pour le fondement de la pratiq*ue, Montréal, PUQ.

QUÉBEC, Gouvernement, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Comité ministériel sur l'évaluation (1998) *Une évaluation respectueuse des organismes communautaires et bénévoles implique un processus de négociation*. P. 85.

QUÉBEC, Gouvernement, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction générale de la planification et de l'évaluation (1998) *Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes. Applications en promotion de la santé et en toxicomanie*. Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction de la recherche et de l'évaluation, Comité aviseur sur la recherche et l'évaluation en toxicomanie, p. 130.

QUÉBEC, Gouvernement (1980), *Un projet collectif. Énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*, Québec, Éditeur officiel.

RACINE, G., B. LEGAULT (2001) La pluralité des savoirs dans la pratique du travail social. *Intervention*, 114 (Automne–Hiver 2001), p. 6–15).

RACINE, G. (2000) *La production de savoirs d'expérience chez les intervenantes. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Collection Action et savoir. Paris, L'Harmattan.

RAFTER, D. O. (1984), « Three Approaches to Evaluation Research », *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, 6, 2, pp. 165-185.

RAPPAPORT, J. (1994) Empowerment as a guide for doing research : Diversity as a positive value. Trickett, E. J., Watts, R. J., Birman, D., éds., *Human diversity : Perspectives on people in context*. San Francisco, Jossey-Bass.

RAPPAPORT, J. (1987) Terms of empowerment/exemplars of prevention : Toward a theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 2, 121–145.

REASON, P. (1994) Three approaches to participative inquiry. Dans N. K. Denzin, Y. L. Lincoln (éds.) *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA, Sage. P. 324–339.

REASON, P. (éd.) (1994) *Participation in human inquiry*. .Newbury Park, CA, Sage.

REASON, P. , (éd.) (1994) *Human inquiry in action. Developments in new paradigm research*. Newbury Park, CA, Sage.

RENAUD, G. (1990), « Travail social, crise de la modernité et post-modernité », *Revue canadienne de service social*, 7, 1 (hiver 1990), pp. 27-48.

RENAUD, L., GOMEZ Z., M. (1998) *Planifier pour mieux agir. Regroupement francophone international pour la promotion de la santé*, Montréal.

RENAUD, L., CHEVALIER, S., O'LOUGHLIN, J. (1997) L'institutionnalisation des programmes communautaires : revue des modèles théoriques et proposition d'un modèle. *Canadian journal of public health*, 2, 109-113.

RIEDL, R. (1985), « Les conséquences de la pensée causale », in WATZLAWICK, P. (édit.) (1985), *L'Invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, pp. 79-108.

RISSEL, C. (1994) Empowerment : the holy grail of health promotion ? *Health Promotion International*, vol. 9, N° 1, p. 39–47.

ROGERS, P. J., HOUGH, G. (1995) Improving the effectiveness of evaluations : making the link to organizational theory. *Evaluation and program planning*, 8, 4, p. 321–332.

ROSSI, P. H., FREEMAN, H. E. et WRIGHT, S. R. (1982), *Evaluation. A Systematic Approach*, 2e éd., Beverly Hills, Sage.

SÁNCHEZ, M. D. (1989), « Sistematizar es un verbo que se conjuga en la acción » , *Apuntes para trabajo social*, Santiago, 16, pp. 24-30.

SHADISH, Jr., W. R., T. D. COOK, L. C. LEVITON , Eds., (1991) Foundations of Program Evaluation. *Theories of Practice*.Newbury Park, CA, Sage.

SHERIF, T. L'intervention des centres de services sociaux dépend le l'interprétation des demandes qui leur sont faites. Dans Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française, Colloque 1981, *L'intervention sociale*. Montréal: Editions cooperatives Albert Saint-Martin, 1982. Pp. 35-43.

SCHOENBERG, B. von (1985), *Les points de vue des clients et des citoyens : leur place dans l'évaluation de programmes*, Québec, ministère des Affaires sociales, Direction de l'évaluation des programmes.

SCHÖN, D. A. (1996) *Le tounant réflexif* (trad. de Educating the Reflective Practitioner, 1987). Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN, D. A. (1994) *Frame reflection : Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York, Basic Books.

SCHÖN, D. A. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans un agir professionnel* (trad. de The reflective practitioner. How professionals think in action, 1983). Montréal, Éditions Logiques.

SCOTT, D. (1989), « Meaning Construction and Social Work Practice », *Social Service Review*, mars, pp. 39-51.

SCRIVEN M. (1993) *Hard-won Lessons in Program Evaluation, New Directions for Program Evaluation*, nº 58, Summer 1993, San Francisco.

SCRIVEN, M. (1991), *Evaluation Thesaurus* , Newbury Park, Sage.

SCRIVEN, M. S. (1989), « Evaluation Ideologies », in MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.) (1989), *Evaluation Models.Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, pp. 229-260.

SCRIVEN, M. (1974), « Evaluation Perspectives and Procedures », in W. J. POPHAM (édit.), *Evaluation in Education. Current Applications*, Berkeley, McCutchan, pp. 3-93.

SCRIVEN, M. C. (1972), « Pros and Cons of Goal-free Evaluation », *Evaluation Comment*, 3, 4.

SÈVE, L. (1972), *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Éditions sociales.

SHADISH, W. R., COOK, T. D. et LEVITON, L. C. (1991), *Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice*, Newbury Park, Sage.
SHERIF, T. L'intervention des centres de services sociaux dépend le l'interprétation des demandes qui leur sont faites. Dans Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue

française, *Colloque 1981, L'intervention sociale*. Montréal: Editions cooperatives Albert Saint-Martin, 1982. Pp. 35-43.

SIMON, B. L. (1994) *The empowerment tradition in American social work. A history*. New York, Columbia University.

SOCIÉTÉ CANADIENNE D'ÉVALUATION (1989), *À quoi sert l'évaluation ? Exposé à l'intention des gestionnaires*, Ottawa, Société canadienne d'évaluation.

STAKE, R. E. (1989), « Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation », in MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.) (1989) *Evaluation Models. Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, pp. 287-310.

STAKE, R. E. (1989), « The Case Study Method in Social Inquiry », in MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.), (1989), *Evaluation Models. Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, pp. 279-286.

ST-ARNAUD, Y. (1992), *Connaître par l'action*, Boucherville, PUM.

STRUENING, E. L. et BREWER, M. B. (édit.), (1983), *Handbook of Evaluation Research*, Beverly Hills, Sage.

STUFFLEBEAM, D. I. et al. (1980), *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Victoriaville, NHP.

STUFFLEBEAM, D. L. et MADAUS, G. F. (1989), « The Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials : A Description and Summary », in MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.) (1989), *Evaluation Models. Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, pp. 395-404.

STUFFLEBEAM, D. L. et WEBSTER, W. J. (1989), « An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation », in MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. S. et STUFFLEBEAM, D. L. (édit.) (1989), *Evaluation Models. Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, pp. 23-43.

TAYLOR, C. (1989) *Sources of the self : The making of the modern identity*. Cambridge, Mass. : Harvard.

THOMPSON, M. S. (1980), *Benefit-cost Analysis for Program Evaluation*, Beverly Hills, Sage.

TOURAINE, A (1995) La formation du sujet. Dans DUBET, F., WIEWIORKA, M., dirs. de l'éd. (1995) *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Colloque de Cerisy. Paris, Arthème Fayard. P. 21–45.

TOURAINE, A. (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.

TOURAINE, A. (1984), *Le retour de l'acteur*. Essai de sociologie, Paris, Fayard.

TOURAINE, A (1978), *La voix et le regard*, Paris, Seuil.

TOURIGNY, M., DAGENAIS, C. Introduction à la recherche évaluative. La recherche au service des intervenants et des gestionnaires. Dans BOUCHARD, S., CYR, C. (1998) *Recherche sociale. Pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec. P. 389–435.

TRIPODI, T. (1983), *Evaluative Research for Social Workers*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

TRIPODI, T., FELLIN, P. et MAYER, H. J. (1979), *The Assessment of Social Research. Guidelines for Use of Research in Social Work and Social Science*, Itasca, F. E. Peacock.

TYSON, K. B. (1992), « A New Approach to Relevant Scientific Research for Practitioners : The Heuristic Paradigm », *Social Work*, 37, 6, pp. 541-556.

VASCO V., C. E. (1986), *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo « Conocimiento e interés » de Jürgen Habermas*, Bogota, Centro de investigaciones y educación popular (CINEP), Documentos ocasionales 54.

VAUX, A., STOCKDALE, M. S. et SCHWERIN, M. J., (édit.) (1992), *Independent Consulting for Evaluators*, Newbury Park, Sage.

WALLERSTEIN, N. (1992) *Powerlessness, Empowerment and Health : Implications for Health Promotion Programs*. American Journal of Health Promotion, vol. 6, n° 3, p. 197–205.

WATZLAWICK, P. (1988), « Épilogue », in WATZLAWICK, P. (édit.), (1988), *L'Invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, pp. 347-356.

WATZLAWICK, P. (éd.) (1988), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil.

WHYTE, W. F. (édit.) (1991), *Participatory Action Research*, Newbury Park, Sage.

YEICH, S., LEVINE, R. (1992) Participatory research's contribution to a conceptualization of empowerment. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 22, n° 24, p. 1894–1908.

YIN, R. K. (1984), *Case Study Research. Design and Methods*, Beverly Hills, Sage.

ZÚÑIGA, R. (2002) *La recherche qualitative appliquée et la reconstruction de l'ordre*. Présentation au Colloque de l'Association de la recherche qualitative, ACFAS 2002. Disponible au site de l'Association
http://www.recherche-qualitative.qc.ca

ZÚÑIGA, R. (2001) La recherche évaluative : lectures éthiques des enjeux méthodologiques. Dans M. Anadón, dir. de l'éd. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Université Laval. P. 99–112.

ZÚÑIGA, R. (2000) L'évaluation et le publique : science, éthique et politique. Cahiers de recherche sociologique (Université du Québec à Montréal), 35, *L'évaluation sociale : un enjeu politique*, 15-30.

ZÚÑIGA, R. (1998) La recherche qualitative comme carrefour identitaire. *Recherches Qualitatives*, Vol.18, p. 17–35).

ZÚÑIGA, R. (1997a) À la recherche d'un dialogue méthodologique : les petits pas de l'évaluation communautaire. *Recherches qualitatives*, 16, p. 93–109.

ZÚÑIGA, R. (1997b) Sistematización y supervisión en trabajo social : una reflexión necesaria. *Perspectivas. Notas sobre intervención y acción social*. Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile. Pp. 66–87.

ZÚÑIGA, R. (1997c) La construction des autonomies dans l'intervention. Intentions et institutionnalisations. Dans C. Nélisse, R. Zúñiga, dirs. de l'éd., *L'intervention : les savoirs en action*. Sherbrooke, Éditions GGC/Université de Sherbrooke, Collection Analyse des pratiques professionnelles. P. 77–100.

ZÚÑIGA, R. (1996) El trabajador social como actor y sujeto. *Perspectivas. Notas sobre intervención y acción social*. Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, Año 2, N° 4, pp. 7-21.

ZÚÑIGA, R. (1994) *Évaluer et planifier l'action sociale*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

ZÚÑIGA, R. (1994) *L'évaluation dans l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

ZÚÑIGA, R., Boucher, N. (1993) Autonomie des clients, autonomie des praticiens: les deux faces d'un enjeu social. *Intervention*, 95, juin, 64-72.

ZÚÑIGA, R. (1992), « La théorie et la construction des convictions professionnelles en service social », *Service social*., vol 42, n.3.

ZÚÑIGA, R. (1988), « La gestion amphibie », *Revue internationale d'action communautaire*, 19/59, pp. 157-168.

ZÚÑIGA, R. (1987), « El trabajador "olvidado" », *Apuntes para trabajo social*, Santiago du Chili, 1987, 5, 12 (Junio-Agosto), pp. 82-87, publié aussi dans COLECTIVO DE TRABAJO SOCIAL (1990), Concretar la democracia. Aportes del trabajo social, Chile 1973-1989, Buenos Aires, Humanitas, pp. 43-56.

ZÚÑIGA, R. (1986), « Évaluateurs, chercheurs et travailleurs sociaux », *Service social*, nº 35, pp. 15-32.

ZÚÑIGA, R. (1986), « La construction collective des significations : un projet de systématisation d'expériences », *Revue internationale d'action communautaire*, 15/55, pp. 101-112.

ZÚÑIGA, R. (1975), « The Experimenting Society and Radical Social Reform. The Role of the Social Scientist in Chile's Unidad Popular Experience », *American Psychologist*, 30, 2, pp. 99-115.